Introducere

Volumul de față este dedicat educației estetice, rolului pe care arta îl are în modelarea și dezvoltarea personalității tinerilor. Chiar dacă arta a fost inclusă ca mijloc important în educație încă din antichitate, ea rămâne, până azi, un instrument mereu îmbogățit, mereu mai incitant, în procesul de formare a tinerilor.

De la principiul educației vechilor greci, *kalokagathia* (desemnând idealul armonizării virtuților morale cu frumusețea fizică, uniunea indisolubilă dintre bine și frumos, dintre etic și estetic), trecând prin epocile istorice, ajungem azi la o complexă *intervenție prin artă* în educație, la *terapia prin artă*, la *artele verzi* sau la mijlocirea *autocunoașterii* elevilor prin expresiile lor artistice.

Modelarea valorilor estetice, cunoașterea și înțelegerea lor, formarea unui simț critic, apreciativ dar și a capacității originale de a recepta creațiile artistice, reprezintă unul dintre obiectivele generale ale educației actuale. Abilitățile creative, în toate domeniile, sunt considerate azi, deosebit de importante și prima formă de creativitate căreia un copil i se poate dedica cu ușurință și cu plăcere este chiar creația artistică.

Exprimarea prin artă (imagine, mișcare, cuvânt etc.) devine din ce în ce mai complexă și începe să fie privită, în același timp, ca un mijloc kathartic indispensabil, de cunoaștere și autocunoaștere, element ce contribuie la îmbunătățirea relațiilor interumane și la îmbogățirea emoțională. Arta nu modelează doar conduitele, dar oferă o diversificare a trăirilor personale, stimulează dezvoltarea inteligenței emoționale, a empatiei și abilităților de comunicare cu celălalt.

În lumea contemporană valorile estetice sunt atât de diverse încât pot părea bulversante și confuze. Devine din ce în ce mai greu să distingem ceea ce este autentic și valoros. Educația în spiritul unei gândiri libere, lipsită de prejudecăți, poate aduce avantajul depășirii multor dileme, în acest sens. Fiecare gen de artă vorbește unui auditor anume, se adresează unei părți a societății sau comunității, pe care o vizează. Tocmai pentru că valorile estetice moderne produc, nu de puține ori, degringoladă, confuzie

și indecizie, educația prin artă vine să ofere tinerilor câteva dimensiuni fundamentale ale artei în evoluția sa (cunoașterea etapelor istorice de dezvoltare a artei, a principalelor curente), înțelegând astfel, dinamica unor procese istorice și de evoluție a conștiinței umane.

Arta oferă, pe de o parte, posibilitatea introspecției și autocunoașterii dar, pe de altă parte, și posibilitatea de raportare la celălalt, la societate, cât și la trecutul istoric. Fără prezența artelor în procesul educativ, modelarea personalității tinerilor nu ar fi posibilă. Dezvoltarea abilităților tehnice, a competențelor, ar fi lipsite de vibrația vieții dacă muzica, pictura, teatrul sau dansul ar fi absente. Complexitatea trăirilor emoționale pe care ele le produc, constituie fundalul afectiv, ce susține edificiul întregii personalități. Emoția artistică îmbogățește, dă culoare, aprofundează legăturile interumane și cultivă la rândul ei, dimensiunea umanului.

În artă ne reflectăm și, la rândul ei, arta ne exprimă. Creăm artă dar în același timp, arta ne modelează comportamentul, gândirea și simțirea. Această simbioză ne însoțește mereu de-a lungul vieții. Imaginea, sunetul, mișcarea fac parte din cotidian și nu ne putem lipsi de ele. Tocmai de aceea, educația trebuie să aducă în prim plan valorile estetice, arta, în diversitatea manifestărilor sale, pentru a fi înțeleasă, percepută și reînoită de tânăra generație.

coordonator Marinela Rusu

Concepții asupra rolului muzicii în educație

Conceptions of the role of music in education

Eugenia Maria Pașca[1]

Abstract

Over the phenomenon of education, music was a humanistic component through language, feeling, thinking, being a concern for those who conceived and organized education activities being included in different education systems. If musical tradition - folk and religion formed the basis of education until the nineteenth century European musical culture influences permeate all educational systems with the introduction of Western music pedagogy precepts, that the twentieth century was characterized by diversification of music education to the general compulsory education and those in special education - music, secular and religious. Beyond the accomplishments and shortcomings, the desire to model human personality through music was and should remain a permanent school, taking and continuously perfecting experiences so far. In this study, we aim to bring arguments to preserve and develop education through the arts, especially through music, arguments representing a synthesis of the principles of education , from a historical perspective, European and Romanian.

Keywords: music education, educational systems, personality.

[1] Conf. univ. dr., Universitatea de Arte „George Enescu” Iași, România.

Introducere

Din cele mai vechi timpuri şi până în zilele noastre au existat preocupări pentru educaţie, aceasta având un caracter particular sau public, religios sau laic, demonstrând grija pentru existenţa şi sănătatea morală a fiecărui popor. Fenomenul educaţional muzical a evoluat din două perspective: sistemic şi conceptual. În plan conceptual, specialiştii din domeniile psihologiei, pedagogiei şi ale artelor au pledat pentru includerea muzicii în educaţia copiilor şi a adulţilor. Învăţarea muzicii s-a realizat până în secolul al XIX-lea, oral, prin cântec religios şi popular, iar repertoriul muzical cult european şi naţional (compus special pentru copii), însoţit de alfabetizarea muzicală, a devenit din secolul al XIX-lea până în prezent coordonata educaţiei muzicale a copiilor, chiar dacă metodele specifice disciplinei, conţinutul programelor şi manualelor au fost diferite.

a. Rolul muzicii în diferite sisteme de învăţământ

Primul mare sistem de educaţie, unde idealul estetic a influenţat idealul pedagogic, iar arta a devenit un principiu ordonator al spiritului uman şi un mijloc fundamental de dominare a vieţii sociale, l-a constituit cel al Greciei Antice, mai ales cel al Atenei. Atenienii preţuiau foarte mult îmbinarea diferitelor laturi ale dezvoltării şi educaţiei copiilor creând sintagma "*om dezvoltat armonios*". Idealul de educaţie era exprimat prin noţiunea de "*Kalokagathia*" ceea ce înseamnă îmbinarea dintre un corp frumos, bine crescut şi puternic cu o morală "*înaltă*".[2] Aici se asociau cerinţa unei educaţii intelectuale, aprecierea frumosului, bucuria de viaţă, interesul faţă de viaţa socială şi participarea activă la ea.

Platon, unul dintre cei mai mari filozofi ai timpului, punea preţ pe valoarea educativă a muzicii, deoarece, pătrunzând în suflet, înnobilează omul din punct de vedere moral. În sistemul său pedagogic întâlnim elemente caracteristice sistemului educativ atenian şi spartan, precum: structura învăţământului, educaţia muzicală, predarea ştiinţelor, ideea de dezvoltare armonioasă prin împletirea educaţiei fizice (gimnastica) cu cea spirituală (muzicală, intelectuală, estetică) şi morală. A fost unul dintre primii care au conceput ideea educaţiei publice a copiilor prin joc, poezie,

[2] George Văideanu, *Cultura estetică şcolară*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1967, pag. 18 – 19

cântec, povestiri.[3] La rândul său, Aristotel a conceput ideea educaţiei publice şcolare, periodizată, susţinând în învăţământul elementar studiul cititului, scrisului, desenului, muzicii şi gimnasticii. Era convins de valoarea muzicii, care produce puternice impresii auditorilor, "*zguduindu-le sau liniştindu-le sufletul*".[4]

În Roma Antică, educaţia se desfăşura urmând mai ales modelul grecesc. Este remarcat Marcus Fabius Quintilianus care preia de la pedagogii eleni elementele educaţionale de bază: muzica, deoarece cultivă ritmul şi intonaţia vocii, necesare unui orator, de asemenea matematica, citirea şi jocul.[5] Filozoful matematician Pythagora a iniţiat şi condus şcoala de la Crotona, în care se studia filozofia, matematica şi teoria muzicii, legând practicarea muzicii de educaţia morală.[6] Şi la popoarele din Orient, muzica era considerată instrument de educaţie. În China, Confucius (Cung - Fu - Dzî) a impus în şcoli citirea, scrierea, matematica, religia, atletismul, dansul ritmic însoţit de muzică şi educaţia morală prin religie.[7] Puterea educativă a muzicii a fost folosită în Antichitate atât în plan şcolar cât şi social.

Spiritul renascentist în domeniul educaţiei se va caracteriza printr-o instrucţie orientată spre cunoaşterea naturii, prin grija pentru dezvoltarea armonioasă a fiinţei umane, prin promovarea unei atitudini blânde a profesorului în relaţia cu elevii, susţinându-se principiul estetic al educaţiei; vor apare şcoli elementare, colegii şi universităţi. Idealul educaţional al Renaşterii îl constituie omul armonios dezvoltat sub aspect moral, intelectual, estetic şi fizic. Adepţi ai necesităţii educaţiei estetice prin muzică, pictură, poezie, sculptură au fost: Erasmus de Rotterdam, Michèle de Montaigne şi François Rabelais.

În secolele al XVI-lea şi al XVII-lea sunt înfiinţate şcoli primare publice, la oraşe şi sate. În acest context Thomas Morus şi Tomasso Campanella propun învăţământul general obligatoriu, în limba maternă, învăţarea scris – cititului, aritmetica, astronomia, geometria, ştiinţele naturii, dialectica, literatura şi filozofia greacă, muzica, educaţia fizică şi agricultura. Este manifestată grija pentru cadrul cât mai plăcut, adecvat copiilor, pentru desfăşurarea învăţământului. Totodată, activitatea trebuia concepută în mod atractiv, cu metode didactice perfecţionate (joc, percepţie senzorială, explicaţii, aplicaţii), completată prin exemplul viu al

[3] Ion Gheorghe Stanciu, *Istoria pedagogiei*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A. 1991, pag. 7 – 8
[4] George Văideanu, - op.cit., pag. 20 – 22
[5] Ion Gheorghe Stanciu, - op.cit., pag. 11 – 12
[6]Ion Gheorghe Stanciu – *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti până la 1900*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1977, pag. 34
[7] Ibidem – pag. 23

educatorului (Juan Luis Vives, Vittorino Rambaldoni da Féltre).[8] François de Salignac de la Mothe – Fénelon propune înfiinţarea de şcoli pentru fete, în care să se înveţe: religia, economia casnică, igienă, scris – citit, gramatică, aritmetică elementară, istorie, drept civil, poezie, pictură şi muzică.[9]

Cel mai important pedagog al acestei perioade rămâne Comenius (Jan Amos Komenski), care susţine învăţământul general pe etape: 0 – 6 ani, 6 – 12 ani, 12 – 18 ani, în limba maternă. În prima etapă (0 – 6 ani) educaţia se desfăşoară în familie, punându-se accent pe religie. Studiul în şcoală va începe cu: scris–citit, aritmetică, religie, lucru manual, muzică (etapa 6 – 12 ani); se va adăuga istoria, geografia, astronomia, etica, fizica, limba latină (etapa 12 – 18 ani). A stabilit principii şi metode didactice. Educatorul, în concepţia sa, trebuie să-şi iubească munca, să se poarte părinteşte cu elevii, să trezească interesul copiilor pentru învăţătură[10].

În "*Secolul Luminilor*" (al XVIII-lea), pedagogii şi oamenii de artă sunt preocupaţi de educaţia morală concepută în perspectiva instaurării binelui şi dreptăţii sociale, creându-se o teorie corespunzătoare despre importanţa educaţiei artistice. Accesul în şcoli este al tuturor copiilor unde se învaţă: scrisul, cititul, istoria, geografia, desenul, muzica, matematica. În acest sens, Jean Jacques Rousseau pledează pentru dezvoltarea auzului şi a vocii copilului, care să fie corectă, egală, flexibilă şi sonoră. Este adeptul învăţământului intuitiv şi militează pentru stimularea curiozităţii, a interesului elevilor pentru actul didactic. La rândul lor, Johann Friedrich Herbart şi Johann Heinrich Pestalozzi consideră că în şcoală toţi copiii trebuie să primească o educaţie estetică, indiferent de condiţia socială.

În secolul al XIX-lea, învăţământul primar devine obligatoriu şi gratuit; se înfiinţează gimnazii, licee şi universităţi. Friederich W. Froebel iniţiază înfiinţarea de grădiniţe – ca instituţie şi etapă preşcolară – unde copii cu vârste între 3 şi 9 ani să fie educaţi prin cântece, poezii, povestiri, desen, sub forma jocului.[11] Această idee a prins tot mai mult, instituţiile şi sistemul său de educaţie introducându-se apoi în Europa şi America. În această perioadă se remarcă şi Herbert Spencer care este adeptul educaţiei pentru viaţă, având următorul conţinut: fiziologie şi igienă, scris, citit, socotit, ştiinţe (fizică, astronomie, chimie, geologie, biologie, sociologie), psihologie, pedagogie, istorie, muzică, desen, punând mare accent pe modul atrăgător, plăcut de desfăşurare a activităţii educative. Elogiază

[8]Ion Gheorghe Stanciu, *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti până la 1900,* pag. 74 – 99
[9] Ion Gheorghe Stanciu – *Istoria pedagogiei*, pag. 39 – 40
[10] Ion Gheorghe Stanciu, *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti până la 1900*, pag. 119 – 143
[11] Ion Gheorghe Stanciu, *Istoria pedagogiei*, pag. 48 – 54 şi 60 – 74

bucuriile estetice produse de pictură, sculptură, muzică, poezie.[12] În acelaşi timp, Dimitri Ivanovici Pisarev şi Konstantin Dimitrievici Uşinski atribuie o mare importanţă educaţiei estetice. Cel de-al doilea pedagog propune dezvoltarea atenţiei şi memoriei, prin alternarea ocupaţiei copilului prin joc, cântec, mişcare, desen, revenirea la ocupaţia de bază făcându-se cu mai multă eficienţă.[13]

La începutul secolului al XX-lea apare curentul "*Educaţiei noi*", cu o nouă orientare, ce preţuieşte creaţia artistică a şcolarilor, ca act de exteriorizare a vieţii interioare, prin: desen, dans, muzică, teatru. Se vor face experimente şi investigaţii privind rolul artei în dezvoltarea personalităţii. Astfel, bunăoară, Ernest Meumann, prin experimentele efectuate a demonstrat apariţia şi educabilitatea sentimentului estetic şi a judecăţii estetice. Adepţi ai acestei teorii au fost şi Franz Cisek, Emile Jacques Dalcroze.[14] Instituţionalizarea învăţământului în secolul al XX-lea a creat cadrul amplificării cercetărilor şi experimentelor pedagogice. De exemplu, Ovide Decroly îşi structurează procesul de instruire prin observaţie, asociere şi expresie ca activitate de comunicare şi creaţie prin desen, cântec, teatru, modelaj, gospodărie. Pentru Edward Spranger educaţia este un aspect cultural cu două dimensiuni – crearea valorilor culturale şi propagarea lor. Stabileşte trei aspecte ale procesului educativ: receptarea valorilor culturale, trăirea spirituală şi realizarea de noi valori.[15]

În contextul social – politic specific secolului al XX-lea, psihopedagogii, esteticienii, oamenii de artă sunt preocupaţi de introducerea în viaţa socială şi în educaţia copiilor a celor mai valoroase creaţii artistice din trecut şi prezent, preconizând o restabilire a echilibrului spiritual al omului. Sunt create, astfel, organisme internaţionale ce au ca scop integrarea educaţiei estetice în toate sistemele de învăţământ (*UNESCO, Societatea Internaţională pentru Educaţie prin Artă, Federaţia pentru Educaţie Artistică, Societatea Internaţională pentru Educaţie Muzicală*). Educaţia estetică înregistrează progrese de necontestat în secolul al XX-lea, remarcându-se prin ideile sale, Ernest Weber, care a studiat raportul dintre estetică şi pedagogie, contribuind la constituirea pedagogiei estetice.

Artei i se acordă o funcţie compensatorie de echilibrare a spiritului prin cultivarea aspiraţiilor înalte şi a afectelor.[16] Şi alţi cercetători se ocupă de locul şi rolul artelor în şcoală: Marthe – Belle Jouffray propune ca elevii

[12] George Văideanu, op.cit., pag. 36 – 41
[13] Ion Gheorghe Stanciu, *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti până la 1900*, pag. 291 – 304
[14] George Văideanu, op. cit. pag. 57 – 59
[15] Ion Gheorghe Stanciu, *Istoria pedagogiei*, pag. 120 – 121 şi 132
[16] George Văideanu, op. cit., pag. 37 – 39

să intre în contact nemijlocit cu creaţiile artistice; Robert Glaton, Jan Wyerszytowski, Jean Piajet, Dimitri Borisovici Kabalevski, susţin educaţia muzicală în şcoală, deoarece stimulează creativitatea, fiind o disciplină formativă; Herbert Read şi Ann Bustarret sunt convinşi că prin educaţia muzicală se realizează sensibilizarea şi dezvoltarea intelectuală a copiilor.[17]

Abordarea *educaţiei prin arte*, acceptă opţiuni multiple şi combinate, cum ar fi: *muzică şi dans*, *muzică şi pictură*, *teatru şi cinematografie*, *muzică şi teatru*, *fotografie şi arte plastice* neignorându-se legea echilibrului şi a coerenţei conţinuturilor specifice fiecărui domeniu artistic. Finalităţile urmărite trebuie să pună în evidenţă posibilitatea orientării proceselor de învăţare şi perfecţionare artistică prin abordarea *educaţiei permanente*, interdisciplinare şi introducerea *noilor educaţii*, ce au ca scop comun, formarea capacităţii de selecţie şi apreciere a frumosului, a interesului pentru artă, pentru calitatea estetică a existenţei umane (familială, socială, profesională).

b. Rolul muzicii în învăţământul românesc

Începuturile educaţiei, mai ales ale educaţiei estetice şi implicit ale educaţiei muzicale, pesistemul educaţional, se pierd în vremea legendelor, asociindu-se figurii lui Orfeu: „*De la educaţia estetică* – scrie George Văideanu – *înfăptuită în comuna primitivă direct şi difuz, prin transmiterea experienţei artistice din generaţie în generaţie, până la educaţia estetică multilaterală, integrată astăzi sistematic în formarea personalităţii, s-a străbătut un drum lung şi fără întreruperi, cu creşteri şi descreşteri determinate de condiţiile istorice”*.[18] Viaţa şcolară românească va cunoaşte un important proces de modernizare abia la sfârşitul secolului al XIX-lea, prin strădania lui Spiru Haret. Acesta va impune prin legile elaborate între anii 1898-1909, prin acordarea unei atenţii egale educaţiei fizice şi artistice (muzica şi desenul) şi include în învăţământul primar şi secundar serbările şcolare, menite să marcheze marile sărbători naţionale, întrucât învăţământul avea rolul de a dezvolta gândirea şi de a forma caracterul.[19]

Legea învăţământului din 1924 prevede înfiinţarea grădiniţelor şi a căminelor de copii ca şi creşterea duratei învăţământului obligatoriu la şapte ani (4 ani primar şi 3 ani gimnazial). *Muzica* este prevăzută în planurile de învăţământ pentru preşcolari şi la clasele primare, gimnaziale şi liceale şi, cum în manuale figurează numeroase cântece din repertoriul german şi francez, George Breazul militează pentru introducerea în

[17] Jean Lupu, *Educarea auzului muzical dificil*, Bucureşti: Editura Muzicală, 1988, pag. 19 –30
[18] George Văideanu, op. cit., pag. 78
[19] Ion Gheorghe Stanciu, *Istoria pedagogiei*, pag. 80 – 83

educaţia muzicală a cântecului popular românesc. „*Şcolarii* – afirmă George Breazul – *să înveţe să cânte numai piesele ce au puterea de a-i mişca. Locul principal trebuie să-l ocupe muzica românească, aceea care dă satisfacţie sufletească, iar copiii o vor înţelege mai bine*."[20] De asemenea şi Ştefan Bârsănescu susţinea educaţia bazată pe cultura românească (inclusiv muzicală şi plastică), întrucât „*procesul ridicării omului la nivelul valorilor culturale implică receptare, creaţie şi trăire, vibraţie pentru idee, deşteptarea năzuinţei pentru frumos, adevăr, bine şi util. În procesul de asimilare a creaţiei artistice (plastice şi muzicale) sunt antrenate: intelectul, voinţa şi viaţa afectivă*."[21]

Apreciabil este faptul că în gândirea didactică românească de la sfârşitul secolului al XIX-lea şi prima jumătate a secolului al XX-lea, întâlnim preocupări pentru o estetică a procesului de învăţământ prin compararea procesului educaţiei cu arta şi apoi aplicarea legilor frumosului în învăţământ, aceasta reflectându-se în ambianţa plăcută a spaţiului şcolar, a atitudinii şi conceperii lecţiei în mod artistic, de către cadrul didactic. Se remarcă personalităţi ca: Titu Maiorescu, Garabet Ibrăileanu, George Vâlsan, Mihai Ralea, Tudor Vianu şi George Călinescu, care vor susţine acest principiu şi în acelaşi timp, vor pleda pentru integrarea disciplinelor artistice în educaţie.[22] În atitudinea lor distingem certitudinea că muzica în şcoală stimulează formarea elevilor pentru viaţă şi că educaţia morală se bazează şi pe cea religioasă, ambele fiind susţinute de cea muzicală, prin textele cântecelor incluse în manuale şi programe. Rolul muzicii populare, religioase şi culte, deopotrivă, precum şi modalităţile de realizare a educaţiei muzicale ca factor de distincţie a personalităţii umane şi de educaţie patriotică, rezultă din mai toate scrierile timpului prezentate şi analizate de către cercetătorul Vasile Vasile, realizând o antologie a gândirii pedagogice muzicale româneşti.[23]

Educaţia estetică va cunoaşte şi în a doua jumătate a secolului al XX-lea o continuă perfecţionare prin introducerea cunoştinţelor din istoria muzicii şi artelor plastice, bazate şi pe demonstraţii şi activităţi artistice extracurriculare. Un propagator al educaţiei estetice este cercetătorul şi pedagogul George Văideanu, care precizează că „*estetizarea învăţământului este o formă de respect faţă de şcolar şi un mod de*

[20]George Breazul, *Un capitol de educaţie muzicală*, Bucureşti: Editura "Cartea Românească", 1937, pag 34

[21] Ştefan Bârsănescu, apud - Ion Gheorghe Stanciu, Scoala şi pedagogia în secolul XX, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1983, pag. 162 – 164

[22] George Văideanu, op. cit., pag. 84 – 89

[23] Vasile Vasile *Pagini nescrise din istoria pedagogiei şi a culturii româneşti*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995

manifestare a umanismului pedagogic. S-a demonstrat, apoi, că frumosul nu se adaugă conţinutului lecţiei, ci se încorporează lui, fiind un principiu de organizare şi prezentare a conţinutului de idei. Există o relaţie organică între principiul estetic al învăţământului şi cerinţa actuală de creştere a randamentului activităţii didactice." De aceea, profesorul trebuie să dispună de „*capacitatea de a introduce permanent şi în mod adecvat frumosul în munca sa, manifestând în conceperea şi desfăşurarea lecţiilor, cultura şi gustul său estetic*".[24]

Muzica constituie un însemnat factor de cultură şi civilizaţie, având valenţe cognitive, raţionale, afective, voliţionale. Aceste calităţi ale artei sunetelor au fost studiate şi prezentate de mulţi specialişti (Maria Gîrboveanu, Vasile Popeangă, Ştefan Gîrba, Gabriel Cotul, George Breazul, Paul Popescu-Neveanu, Dumitru Salade, Ion Roşca, Ana Motora Ionescu, Constantin A. Ionescu, Alexandru Popescu – Mihăieşti, Gabriela Munteanu).

Concluzii

De-a lungul timpului, idealul estetic a influenţat idealul pedagogic, arta jucând rolul de ordonator al spiritului uman şi reprezentând un mijloc fundamental în evoluţia vieţii sociale. *Muzica* şi-a aflat locul în şcoală încă din Antichitate, păstrându-şi în toate epocile următoare rolul în dezvoltarea armonioasă a fiinţei umane. Important este faptul că aceste tipuri de educaţie se intercondiţionează, formând obişnuinţe de continuare a informării şi modelării, concretizate prin educaţia continuă. Bazele acestei atitudini de permanent contact cu noul se pun de la cele mai mici vârste. Pentru aceasta vor fi create condiţii reale de exersare artistică a elevilor, în vederea asimilării priceperilor specifice fiecărui domeniu şi stimularea lor creativă în funcţie de aptitudini şi opţiuni.

Bibliografie

Breazul, George - *Un capitol de educaţie muzicală*, Bucureşti: Editura „Cartea Românească", 1937

Iorga, Nicolae - *Istoria învăţământului românesc*, Bucureşti: Editura „Casa Şcoalelor", 1928.

Lupu, Jean - *Educarea auzului muzical dificil*, Bucureşti: Editura Muzicală, 1988.

[24]George Văideanu, op. cit., pag. 96

Pașca, Eugenia, Maria - *Sisteme de educație muzicală*, Iași: Editura „Artes”, Iași, 2009.
Pașca, Eugenia, Maria - *Educația și creația muzicală*, Iași: Editura „Pim”, Iași, 2006.
PLATON - *Opere*, volumul I *Protagoras* (Ediţie îngrijită de Petru Creţia şi Constantin Noica), Bucureşti: Editura Enciclopedică şi Ştiinţifică, 1975
Stanciu, Ion, Gheorghe - *Istoria pedagogiei*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1991
Stanciu, Ion, Gheorghe – *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti până la 1900*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1977
Stanciu, Ion, Gheorghe - *Școala și pedagogia în secolul XX*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1983
Vasile, Vasile - *Pagini nescrise din istoria pedagogiei şi a culturii româneşti*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995
Văideanu, George - *Cultura estetică şcolară*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1967

Imaginea de sine la studenții din învățământul superior artistic

Self-image of students from artistic higher education institutions

Tatiana Comendant[1]
Arina Țurcan[2]**,**

Abstract

When the ways of thinking, feeling and acting are more or less formed after being learned and shared by a number of individuals, they serve to constitute these people into a particular and distinct collectivity. In the context of the present paper the collectivity is represented by the students of Academy of Music, Theatre and Fine Arts from the Republic of Moldova, future highly qualified specialists in the field of culture and arts.

A person`s self-image is formed alongside with his psycho-social development according to the normative-value system maintained by society.

In order to determine the content and quality of the self-image of the students from artistic higher education institutions, a psychological test

[1]conferențiar universitar, doctor în sociologie, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, or. Chișinău, Republica Moldova.
[2] lector superior universitar, magistru în psihologie,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, or. Chișinău, Republica Moldova.

"Who am I" was carried out and an interview guide that makes clear the object of this research was applied; the opinion poll included 101 respondents. As a result of the quantitative analysis of the data it was established that the young people, future specialists in the field of culture and arts, have a lacunary self-image.

In the present work, for the purpose of improving the self-image and forming efficient specialists, the authors propose to implement in artistic higher schools programmes for psychological assistance that could follow, the development of a creative, well-ballanced, harmonious personality that is aware of his own artistic and social value.

Keywords: personality, self-image, self-respect, self-efficiency.

În ştiinţele sociale omul este definit prin termeni ca: persoană, individ, *personalitate*, care se află într-o relaţie de complementaritate. Însă, fenomenul de *personalitate* implică şi depăşeşte calitativ aceşti termeni.

Persoana umană constituie cel mai complex fenomen din univers, fapt ce explică dificultatea identificării unei definiţii a termenului de *personalitate* care să fie unanim acceptată de specialişti.

În literatura de specialitate au fost prezentate peste o sută de definiţii ale termenului de *personalitate*, care au fost clasificate de către psihologi după diverse criterii şi în diferite categorii. V. Allport şi Vernom grupează definiţiile *personalităţii* în cinci categorii: [1. p. 136-137].

1. **Asociaţioniste**, care consideră *personalitatea* ca o sumă a unui număr de elemente unitare, ansamblul tuturor dispoziţiilor, tendinţelor, dorinţelor înăscute şi dobândite;
2. **Integrative**, care subliniază ideia de organizare a factorilor constitutivi: *personalitatea* este un ansamblu dinamic organizat;
3. **Ierarhice**, care evidenţiind caracterul organizat al factorilor constitutivi, insistă asupra unei ierarhizări verticale;
4. Care pun accentul pe caracteristicile relaţiei om - mediu, evidenţiind esenţa şi structura *personalităţii* în perspectiva adaptării;
5. Care pun accentul pe individualitatea şi unicitatea persoanei.

Pentru a identifica ce este *personalitatea* în viziunea studenţilor Academiei de Muzică Teatru şi Arte Plastice, am aplicat **un ghid de interviu** pe un eşantion de 101 studenţi. Analiza cantitativă a rezultatelor experimentului a arătat că **42%** din respondenţi au apreciat că "*Personalitatea = persoana (individul)+valoare*"; **28%** au considerat că „*personalitatea este organizarea dinamică a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea şi comportamentul caracteristic al individului*"; **19 % -** au specificat că „ *personalitatea este o construcţie teoretică care*

explică modalităţile de funcţionare şi existenţă a fiinţei umane" şi **11 %** au răspuns că „*personalitatea este omul luat ca fiinţă bio-psiho-socială*".

Analizând definiţiile expuse în literatura de specialitate determinăm *personalitatea* ca o construcţie teoretică a individului, alcătuită dintr-un ansamblu de subsisteme: substanţial-energetic, instrumental, de autoreglaj-valoric şi de orientare, structurate la diferite niveluri şi funcţionând intercorelat. Nucleul *personalităţii* este Eul, care se prezintă ca factor integrator. „Eul este perceput ca element nodal al activităţii psiho-individuale şi al ansamblului relaţiilor psiho-sociale pe care persoana le iniţiază şi le întreţine cu sine însăşi, cu ceilalţi şi cu societatea, în general. Una dintre cele mai importante preocupări ale psihologiei *personalităţii* o constituie descifrarea originii, configuraţiei şi atribuţiilor Eului" [2. p. 9].

Eul, care se manifestă sub influenţa dezvoltării lente a schemei psiho-corporale proprii, se modifică drept consecinţă a relaţiilor sociale, până când devine un produs social.

Elaborând percepţii şi trăiri afective relative la corp sau/şi la sine, individul se adaptează la realitatea fizică şi psiho-socială prin adevărate strategii personale.

Imaginea de sine reflectă felul cum se percepe individul, ce crede el despre sine, ce loc îşi atribuie în raport cu ceilalţi, formând totalitatea reprezentărilor, ideilor, credinţelor individului despre propria sa *personalitate*.

Autorul român M. Zlate defineşte *imaginea de sine* ca „un integrator şi organizator al vieţii psihice a individului, cu rol major în alegerea valorilor şi scopurilor, ea este nucleul central al personalităţii, reper, constantă orientativă al statutului şi rolului" [3. p. 84].

Conform rezultatelor cercetării realizate în contextul prezentului studiu, studenţii AMTAP consideră că *imaginea de sine* este *reprezentarea individului despre propria persoană* (37% din respondenţi), *o credinţă personală care reflectă felul în care se percepe un individ* - **27%,** fiind *nucleul central al personalităţii reper şi constantă orientativă al statusului şi rolului individului* -**23%** şi un *integrator/organizator al vieţii psihice a individului* -**13%**.

Configurarea identităţii individului se realizează prin rezolvarea crizei de identificare, resimţită ca o dezechilibrare a *imaginii de sine* şi presupune reprofilarea sau redefinirea identităţii pe noi coordonate.

Stima de sine reprezintă componenta evaluativă a sinelui şi se referă la trăirea afectivă, emoţiile pe care le încearcă individul atunci când se referă la propria persoană.

Autorul Sharon S. Brehm evaluează aspectele sinelui din perspectiva psihologiei sociale şi identifică: [4. p. 9]

a) *concepţia despre sine* (*self concept*), sau componenta cognitivă, ce înglobează ansamblul de concepţii şi convingeri faţă de sine însuşi;
b) *stima de sine* (*self-esteem*), sau componenta afectivă, ce se referă la valoarea acordată propriei persoane;
c) prezentarea de sine (*self-presentation*) care se referă la strădaniile atitudinale şi acţionale prin care culege putere, influenţă, simpatie şi aprobare din partea celorlalţi.

Cei mai mulţi psihologi definesc *stima de sine* ca fiind evaluarea globală a valorii proprii în calitate de persoană. Altfel spus, *stima de sine* este apreciată ca fiind evaluarea pe care un individ o face cu privire la propria sa valoare, reflectând gradul de mulţumire faţă de propria persoană (Harter, 1998). Rosenberg (1979) defineşte *stima de sine* ca o sinteză cognitivă şi afectivă complexă. El consideră că *stima de sine* dictează atitudinea mai mult sau mai puţin bună a individului faţă de propria persoană [5. p. 2].

Analizând rezultatele experimentului constatăm că respondenţii au definit *stima de sine* ca fiind evaluarea pe care o persoană o face cu privire la propria sa valoare - **40%,** tonalitatea afectivă a reprezentărilor despre sine -**27%,** sinteză cognitivă şi afectivă complexă care dictează atitudinea mai mult sau mai puţin bună a individului faţă de propria persoană -**24%**, componentă evalutivă a sinelui şi se referă la trăirea afectivă, emoţiile pe care le încearcă individul când se referă la propria persoană - **9%**.

Din analiza literaturii de specialitate şi a deatelor studiului efectuat, deducem că *imaginea de sine* se conturează, având la bază informaţii preluate prin intermediul activităţilor de interacţiune socială, în care individul îşi formează o părere despre sine, în funcţie de atitudinile şi concepţiile proiectate de ceilalţi asupra sa.

Rezultatele experimentului atestă că studenţii participanţi la cercetare, au apreciat că *imaginea de sine* şi *stima de sine* influenţează foarte mult asupra eficienţei lor. Respondenţii au fost rugaţi să aprecieze, pe o scară de la 1 la 10 modul cum *imaginea* şi *stima de sine* influenţează asupra eficienţei lor, iar rezultatele sunt reprezentante în *Diagrama 1*. Rezultatele obținute demonstrează că studenții apreciază cu calificativul ”foarte mult” (36%) influența *imaginii și stimei de sine* în eficiența lor profesională.

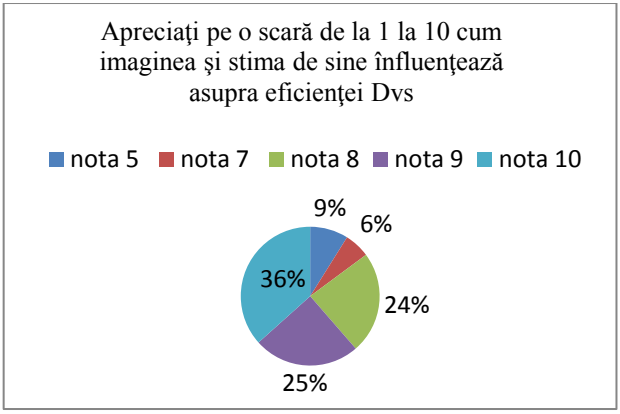


Diagrama 1. Influenţa imaginii şi stimei de sine asupra autoeficienţei individului.

Termenul de *autoeficienţă* se referă la credinţele oamenilor despre capacităţile lor de a exercita un control asupra evenimentelor ce le afectează viaţa, la credinţa cuiva de a putea îndeplini o sarcină specifică [6. p. 1177].

Sentimentul propriei valori, ca atitudine faţă de sine, e o parte componentă a personalităţii şi un barometru al adaptării eficiente a individului la cerinţele vieţii personale, mediului profesional şi social. *Stima de sine* are influenţe asupra *autoeficienţei* persoanei.

Specialiştii în psiho-pedagogie consideră că *autoeficienţa* intervine în organizarea „comportamentului prin procesele motivaţionale, cognitive şi afective, influenţând comportamentul atât direct, cât şi prin efectul lor asupra mecanismului autoreglator, constituit din standardele şi scopurile personale ale performanţei”[7. p. 92-93].

Complementar cu ghidul de interviu la eşentionul enunţat mai sus a fost aplicat **un test psihologic** ce a avut ca obiectiv reliefarea specificului constituirii *imaginii de sine* la studenţii din insituţiile de învăţământ superior artistic. Eşantionul de subiecţi a fost selectat astfel încât, să existe o egalitate şi omogenitate, atât în funcţie de gen, cât şi în funcţie de subgrupele de vârstă cronologică. Respectiv, eşantionul a fost constituit din studenți, dintre care 45 sunt băieţi, iar 56 - fete, cu vârste cuprinse între 20-26 ani.

Pentru realizarea obiectivului propus prin testul psihologic „Cine sunt eu?” elaborat de M. H. Kuhn şi T. S. McPartland în 1954, s-a identificat conţinutul şi calitatea *imaginii de sine la studenţii din AMTAP*. Subiecţii au răspuns timp de 15 minute la întrebarea „Cine sunt eu?”, folosind în acest scop 20 de propoziţii.

Examinarea rezultatelor experimentului şi testului indicat mai sus, ne permite să constatăm unele deosebiri în autoapreciere şi autoprezentare, la grupul de fete comparativ cu grupul de băieţi, după cum sunt reprezentate în *Tabelul 1*.

Rezultate testul psihologic „Cine sunt eu”?					
Nivel inferior		**Nivel mediu**		**Nivel înalt**	
23,77 %		**51,48%**		**24,75 %**	
Fete	**Băieţi**	**Fete**	**Băieţi**	**Fete**	**Băieţi**
7,92%	**15,84%-**	**28,71%**	**22, 77**	**18, 81%**	**5, 94 %**

Tabelul 1. Rezultate testul psihologic „Cine sunt eu”?

Analizând datele din *Tabelul 1* observăm că la capitolul autoapreciere şi autoprezentare, fetele (**18.81 %**) înregistrează un nivel înalt al autoprezentării, fiind conştiente sau tinzând spre cunoaşterea structurilor eu-lui, comparativ cu băieţii – 5,94%. **28,71%** din respondente au obţinut un nivel mediu, moderat al autocunoaşterii, pe când băieţii – 22,77%. În fapt, diferenţele de gen în grupul respondenţilor ce dezvoltă un nivel mediu al autoaprecierii nu sunt semnificative. Cu referire la indicatorul ”nivel inferior”, băieţii (15,84%) au atins un procent mai mare decât fetele (7,92%), ceea ce confirmă ipoteza cercetării noastre – studenţii din AMTAP de sex masculin au un nivel al autoaprecierii lacunar.

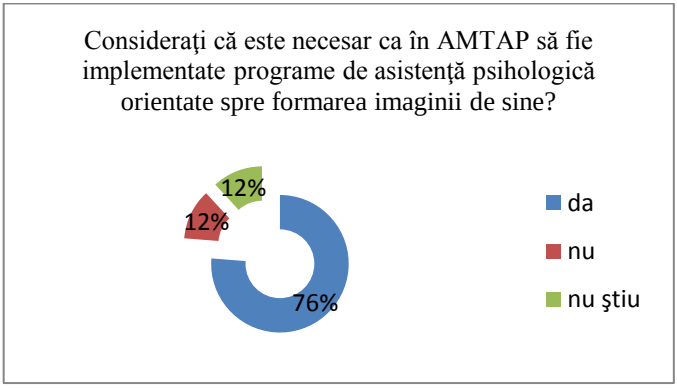
Nivelul lacunar al *stimei de sine* şi *imaginea de sine* corelate cu profilul psihosocial şi modelul de educaţie primit în familie, pot genera probleme de adaptare şi integrare socială a studenţilor, ce pot conduce la relaţii defectuoase cu colegii, pedagogii, părinţii şi persoanele apropiate, alegerea unor modelele ideale nepotrivite, implicarea în activităţi cu efecte nocive şi scăderea performanţei artistice.

Având în vedere particularităţile activităţii artistice care implică o sursă sporită de stres determinată de confruntarea cu situaţii neprevăzute, cu actul de evaluare din partea spectatorului şi a criticilor de artă, considerăm necesar a dezvolta în instituţiile superioare artistice programe individuale şi de grup prin intermediul cărora să se urmărească optimizarea *imaginii de sine* la studenţi.

Datele experimentale reprezentate în Diagrama 2 relevă faptul că studenţii care au participat la cercetare consideră că în AMTAP este

necesar să fie implementate programe de asistenţă psihologică, orientate spre formarea *imaginii de sine*, astfel **76%** au răspuns da, **12%** au răspuns nu, iar **12%** au fost indecişi.

Diagrama 2. *Implementarea programelor de asistenţă psihologică în AMTAP*



Rezultatele studiului au arătat că **72%** din respondenţi consideră că aceste programe de asistenţă psihologică orientate spre formarea *imaginii de sine* ar facilita orientarea lor în cariera artistică, conform datelor prezentate în Diagrama 3.

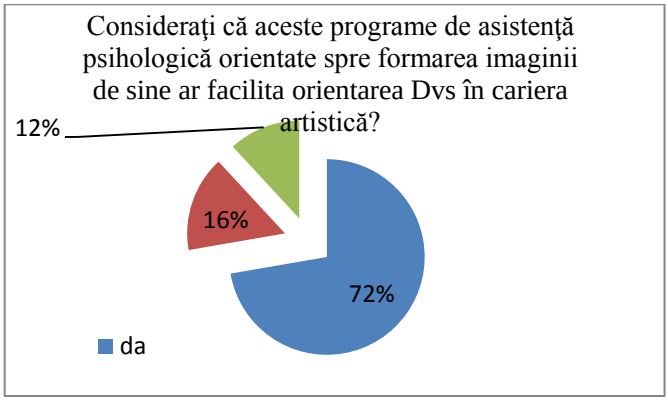


Diagrama 3. Corelaţia programelor de asistenţă psihologică cu orientarea în cariera artistică.

În urma examinării surselor teoretice şi a analizei rezultatelor experimentului efectuat, **concluzionăm:**

- Respondenţii au definit termenul de *personalitate* ca fiind individul plus valoarea atribuită Sinelui, cât şi determinată prin aprecierile celor din jur.
- *Concepţiei de sine,* percepută de individ prin *imaginea* şi *stima de sine,* evoluează în raport cu vârsta individului şi se conturează în funcţie de dezvoltarea capacităţilor cognitive, cantitatea şi calitatea experienţelor şi relaţiilor sociale întreprinse, precum şi în dependenţă de capacitatea de asumare şi interiorizare a sistemului normativ - axiologic promovat de societate.
- Studenţii au demonstrat un nivel mediu de autoapreciere (51,48%). Autoprezentarea studenţilor mărturiseşte despre lipsa de dorinţă a subiectului de a cugeta asupra propriei identităţi, ori despre un control strict al raţionamentelor despre sine, despre modestie, închidere în sine.
- Programele individuale şi de grup care urmăresc optimizarea dezvoltării *imaginii de sine* la studenţi vor reduce efectele stresului provocat de amploarea programului de lucru solicitat, care implică efort prelungit, activităţi nocturne şi imposibilitatea planificării uniforme a activităţilor.

Studiul realizat confirmă faptul că programele de consiliere şi asistenţă psihologică orientate spre formarea *imaginii de sine* pot urmări:

- ✓ dezvoltarea unei *personalităţi* echilibrate şi armonioase;
- ✓ îmbunătăţirea procesului instructiv-educativ, precum şi a relaţiei dintre studenţi şi cadrele didactice;
- ✓ dezvoltarea unor relaţii constructive cu pedagogii, părinţii, colegii şi prietenii;
- ✓ pregătirea studenţilor pentru lansarea în cariera artistică şi pentru depăşirea obstacolelor ce apar în viaţa profesională;
- ✓ obţinerea performanţelor sociale şi profesionale.

Prin implementarea programelor de consiliere şi asistenţă psihologică se va facilita lansarea în carieră a studenţilor din Academia de Muzică, Teatru şi Arte Plastice, îmbunătăţirea procesului instructiv-educativ, dezvoltarea armonioasă şi echilibrată a viitorilor profesionişti, metamorfozarea tinerilor în adulţi capabili să obţină performanţe în plan personal, profesional şi social.

Odată cu realizarea programelor de asistenţă psihologică, orientate spre formarea *imaginii de sine* la studenţii din învăţământul superior artistic în viitor ne dorim să organizăm un experiment formativ care va asigura continuitatea studiului iniţiat în prezenta lucrare.

Bibliografie

1. Ancuţa, L. *Psihologie şcolară*. Timişoara, 1999.
2. Zaharia, A. *Aspecte psihosociale ale imaginii de sine şi integrării sociale la adolescenţi*. Bucureşti, 2012.
3. Zlate, M. *Eul şi personalitatea*. Bucureşti: Editura Trei, 2004.
4. Brehm, S., Kassim, M. Social psychology. Boston: Houghton Mifflin Company, 1990. În: Zaharia, A. *Aspecte psihosociale ale imaginii de sine şi integrării sociale la adolescenţi*. Bucureşti, 2012.
5. Macarie, A., Constantin, T., Iliescu, M., Fodorea, A., Prepeliţă, G. Stima de sine - intre normalitate şi trăsătură accentuată. În: *Psihologie şi societate: noutăţi în psihologia aplicată*. Iaşi: Editura Performantica, 2008.
6. Bandura, A. Human Agency in Social Cognitive Theory. In: *American Psihologist*, 1991, nr. 44 (9), p. 1175-1184.
7. Balan, B. Boncu, Şt., Cucoş, C. ş.a. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*. Iaşi: Editura Polirom, 1998.

Identificarea și stimularea potențialului creativ în rândul copiilor de vârstă preșcolară

Identifying and stimulating the creative potential among preschool-aged children

Anișoara Sandovici[1]
Viorel Robu[2]

Abstract

Through its content and objectives, the educational process taking place in kindergarten represents an important context for stimulating and developing children's creativity. Our paper summarizes the results that were obtained through implementation of a curriculum-based program aimed at enhancing children's creative potential. Educational activities were conducted for 30 preschool-aged children over a one-month period, in the context of regular educational hours with. Flexibility of creative thinking, as well as other operational aspects of verbal potential were measured both before and after these activities.

Data indicates significant increases in flexibility of creative thinking, the number of new words acquired by children in their active vocabulary, and fluency, clarity and coherence in their verbal skills. These

[1]Conf. univ. dr., Univ. ,,P. Andrei", Iaşi, Centrul de Consiliere Educaţională şi Formare Creativă ,,Ion Holban".
[2]Lect. univ. dr., Univ. ,,P. Andrei", Iaşi, Centrul de Consiliere Educaţională şi Formare Creativă ,,Ion Holban".

results emphasize the importance of fostering the cognitive and creative potential of preschool-aged children according to the developmental requirements in a knowledge-based society, as well as the value of improved adaptability to changes.

Keywords: creative potential, developing, preschoolers.

Introducere

Fie că o privim ca faţetă a personalităţii umane, abilitate cognitivă sau talent, ***creativitatea*** (în sensul generic al termenului) constituie unul dintre factorii importanţi care intervine în diferenţierea preşcolarilor, elevilor în şcoală, a studenţilor în mediul academic şi, mai târziu, a tinerilor şi adulţilor, în confruntarea acestora cu status-rolurile specifice diferitelor etape ale vieţii. Gândirea şi exprimarea personală prin creaţie reprezintă unul dintre atuurile individului uman. Necesitatea identificării şi stimulării potenţialului creativ al copiilor prin educaţie formală şi non-formală, în contextul dezideratului înzestrării acestora cu deprinderile, abilităţile şi competenţele-cheie pentru adaptarea la sarcinile dezvoltării şi la noile provocări ale societăţii bazată pe cunoaştere şi acţiune constituie abordarea teoretică şi practică ce a stat la baza iniţiativei noastre şi a prezentei lucrări.

Oportunităţile în domeniul educării creativităţii copiilor de vârstă preşcolară şi progresele pe care educatorii le obţin în activităţile curriculare pe care le desfăşoară în grădiniţe beneficiază de aportul disponibilităţilor în planul dezvoltării psihice a preşcolarilor, care include (Bocoş şi Catalano, 2008):

a. competenţele lingvistice;
b. curiozitatea şi interesul pentru explorarea mediului şi cunoaştere;
c. nevoia de lărgire a experienţei cognitive;
d. implicarea în relaţii sociale cu alţi copii, care favorizează explorarea şi cunoaşterea în echipă;
e. maturizarea proceselor cognitive care susţin capacitatea de imaginaţie reproductivă şi creativă;
f. disponibilitatea pentru exteriorizare spontană şi exprimare de sine.

Eforturile orientate către identificarea şi cultivarea potenţialului creativ în rândul preşcolarilor conduc la finalităţi consistente în planul achiziţiilor şi performanţelor specifice vârstei, mai ales atunci când educatorii sunt motivaţi şi ştiu să profite de disponibilităţile cognitiv-

intelectuale, emoționale şi sociale ale grupelor de preşcolari pe care le orientează. Aceste resurse trebuie identificate, evaluate continuu (ţinând cont de principiul maturizării care se află într-o strânsă relaţie cu acumularea concentrică a achiziţiilor) şi valorificate în cadrul activităţilor educative-formative.

Identificarea şi stimularea potenţialului creativ la copiii preşcolari. Demers psihopedagogic

Surprinderea corelată a tuturor indicatorilor potenţialului creativ prezent la un preşcolar reprezintă un efort dificil de realizat, care necesită timp îndelungat de observaţie directă (în timp ce preşcolarul se implică în activităţile instructiv-educative, specifice) şi instrumente standardizate, adecvate lucrului cu preşcolarii. Activitatea de evaluare a potenţialului cognitiv-intelectual şi creativ a preşcolarilor dintr-o grupă este cu atât mai dificilă cu cât numărul acestora este mai mare, iar diferenţele dintre ei sunt mai accentuate. De aceea, în cadrul investigaţiei de natură psihpo-pedagogică pe care am realizat-o şi ale cărei rezultate vor fi prezentate în această lucrare, ne-am focalizat atenţia asupra a două variabile, şi anume: *flexibilitatea gândirii creative*, respectiv *potenţialul verbal*. Prin flexibilitatea gândirii creative, am înţeles capacitatea de modificare, de restructurare a direcției gândirii, capacitatea unei persoane de a trece de la o categorie de obiecte, fenomene, metode etc. la alta, abilitatea de redefinire şi/sau de revizuire a punctelor de vedere (perspectivelor de abordare a unei probleme) şi a soluţiilor (Stoica-Constantin și Caluschi, 2005).

Potenţialul verbal a fost definit din punct de vedere operaţional, printr-un set de abilităţi care, deşi includ inteligenţa verbală, nu se rezumă numai la aceasta. Este vorba despre alţi indicatori comportamentali şi performanţiali, precum: descoperirea şi utilizarea cuvintelor noi (îmbogăţirea vocabularului), fluenţa, claritatea şi coerenţa exprimării, capacitatea de memorare logică şi de utilizare contextualizată a noilor cuvinte şi/sau expresii, interesul pentru lectură (în cazul preşcolarilor, este vorba despre interesul pentru a asculta poveşti sau pentru „citirea imaginilor"), atitudinea interogativă în cadrul sarcinilor specifice activităţilor preşcolare (calitatea şi numărul întrebărilor puse de către un preşcolar), disponibilitatea de a povesti (fapte auzite sau văzute ori evenimente trăite, crearea unor povestiri după imagini-stimuli sau completarea unor povestiri cu început dat).

Scopul demersului

Prin demersul psihopedagogic pe care l-am realizat, ne-am propus:

a) identificarea preşcolarilor care prezentau niveluri bune ale indicatorilor referitori la flexibilitatea gândirii creative şi potenţialul verbal;

b) proiectarea (în baza curriculum-ului pentru învăţământul preşcolar) şi derularea unor jocuri şi exerciţii structurate, destinate cultivării creativităţii preşcolarilor şi a potenţialului verbal al acestora;

c) evaluarea utilităţii demersului, prin compararea performanţelor pe care preşcolarii le-au obţinut înainte de începerea programului educativ cu performanţele pe care le-au obţinut după derularea activităților.

Caracteristici ale grupei de preșcolari pe care s-a lucrat

Demersul care poate fi asimilat unui experiment psihopedagogic a fost realizat cu o grupă mare de 30 de preşcolari (mulțumim, pe această cale, doamnei educator Petronela Ignat de la Grădinița cu Program Prelungit Nr. 22 din Municipiul Iaşi, pentru sprijinul pe care ni l-a acordat). Dintre preşcolari, 13 erau fete şi 17 băieţi, cu vârste cuprinse între 4 ani şi 8 luni, respectiv 5 ani şi 4 luni. Preşcolarii proveneau din familii cu un statut socio-economic şi profesional cel puţin mediu. Niciunul nu prezenta probleme de dezvoltare semnificative (de exemplu: deficienţă mintală, întârziere în dezvoltarea psiho-motorie generală, boli cronice sau situaţii familiale special).

Design, instrumente de evaluare şi procedură

Design-ul demersului a inclus trei etape:

a)o fază de pre-antrenament, în cadrul căreia am evaluat potenţialul creativ (indicatorul referitor la flexibilitatea gândirii creative) şi potenţialul verbal al preşcolarilor;

b)faza de antrenament propriu-zis;

c)evaluarea post-antrenament, în cadrul căreia am retestat indicatorii pe care i-am urmărit.

a) Pentru evaluarea flexibilităţii gândirii creative a preşcolarilor înainte de antrenament, am utilizat primele cinci desene din cadrul celei de-a treia probe a bateriei de teste de imaginaţie şi creativitate propusă de E. P. Torrance, Al. Osborn, J. P. Guilford, N. A. Wallach, N. Kogan şi G. Meunier şi adaptată de către M. Roco (2004). Bateria constă din şapte probe care permit evaluarea a trei factori intelectuali ai potenţialului creativ: fluiditatea, flexibilitatea şi originalitatea. Itemii fiecăreia dintre

probe vizează creativitatea verbală (probele 2-7), respectiv creativitatea figurală (probele 1 şi 3). În demersul psihopedagogic pe care l-am realizat, am utilizat doar cea de-a treia dintre probe, pentru a simplifica procedura experimentală şi a asigura fluenţa activităţilor educative-formative pe care educatorul trebuia să le realizeze cu preşcolarii.

Aferent probei, a fost utilizat doar indicatorul referitor la flexibilitate care, în concepţia autorilor, desemnează capacitatea de restructurare a gândirii, de schimbare a direcţiei acesteia, în cursul rezolvării unei probleme. Flexibilitatea este opusul rigidităţii gândirii şi se calculează prin numărul de clase de răspuns diferite (fluiditate) minus 1 (vezi şi Stoica-Constantin şi Caluschi, 2005). Figura 1 prezintă desenele-stimul care au fost utilizate. Prima dintre figuri a fost utilizată ca exemplu, preşcolarilor cerându-li-se să găsească cât mai multe semnificaţii pentru fiecare dintre desene. Pentru fiecare dintre celelalte cinci desene, s-a notat atât numărul total de răspunsuri, cât şi numărul de clase de răspuns. De asemenea, pentru fiecare dintre preşcolari, a fost calculat un indicator al flexibilităţii, prin estimarea mediei valorilor obţinute la cele cinci desene-stimul. Evaluarea a fost realizată la începutul lunii martie 2012, în cadrul obişnuit al activităţilor educative-formative realizate cu preşcolarii.

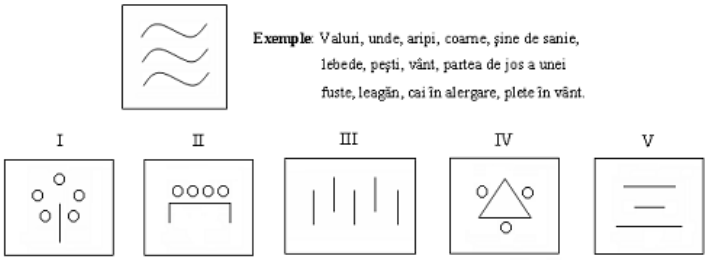


Figura 1. Desenele-stimuli utilizate pentru evaluarea flexibilităţii gândirii creative a preşcolarilor (pre-antrenament).

Tot în faza pre-antrenamentului, potenţialul verbal al preşcolarilor a fost evaluat prin intermediul unei observaţii sistematice de tip participativ, care a fost desfăşurată pe parcursul lunii martie 2012, în cursul activităţilor obişnuite realizate cu preşcolarii. Grila în baza căreia a fost realizată observaţia a inclus şase indicatori:

- ***utilizarea de noi cuvinte*** – se referă la situaţiile în care preşcolarii utilizau cuvinte noi din vocabularul de bază, adecvându-le la contextul lingvistic al sarcinilor pe care le aveau de rezolvat; am înregistrat doar acele cuvinte pe care nu le mai auzisem niciodată

la un preşcolar, în perioada anterioară observaţiei; pentru fiecare preşcolar în parte, am înregistrat frecvenţa în care a utilizat adecvat un cuvânt nou, acesta nefiind luat în calcul a doua oară (deci, am înregistrat numărul de cuvinte noi utilizate de către preşcolari);

- ***fluenţa, claritatea şi coerenţa exprimării*** – se referă la situaţiile în care un preşcolar a avut o exprimare cursivă, inteligibilă, care exprima clar o idee cu sens, în cadrul răspunsurilor la sarcinile instructiv-educative obişnuite;
- ***atitudinea interogativă*** – implică calitatea şi numărul întrebărilor (la o intervenţie) utilizate de către preşcolari, în vederea clarificării modului de rezolvare a sarcinilor pe care le primeau sau a întrebărilor pe care le puneau din curiozitate; au fost cuantificate doar întrebările spontane, rezultat al iniţiativei preşcolarilor; frecvenţa atitudinilor interogative nu a fost cuantificată separat pentru calitatea şi numărul întrebărilor utilizate de către preşcolari; au fost luate în considerare doar întrebările pertinente care vizau sarcina de rezolvat sau o anumită curiozitate personală a preşcolarilor;
- ***interesul pentru lectură*** – a reprezentat o dimensiune mai complexă, întrucât preşcolarii s-au diferenţiat, în ceea ce priveşte formele în care şi-au manifestat interesul pentru lectură; astfel, în timp ce unii dintre preşcolari solicitau frecvent ca educatorul să le lectureze poveşti (să le povestească), alţii luau cărţile cu poveşti şi începeau să citească după imagini; în fine, au existau preşcolari care ştiau să citească elementar, bucurându-se ori de câte ori recunoşteau literele; toate aceste comportamente au fost considerate ca indicatori ai interesului pentru lectură, fiind înregistrate ori de câte ori erau manifestate de către un preşcolar; nu au fost luate în calcul cazurile de interes/comportament prin contagiune (de exemplu, un preşcolar cerea să i se lectureze sau începea să citească după imagini o poveste, iar ceilalţi îi imitau interesul şi/sau comportamentul);
- ***capacitatea de memorare*** (voluntară şi logică) – se referă la abilitatea preşcolarilor de a recunoaşte şi/sau reproduce cuvinte, sintagme, expresii, poezii sau povestiri auzite anterior, în cadrul activităţilor obişnuite cu educatorul; nu au fost luate în calcul noile cuvinte, sintagme sau expresii reproduse după ce au fost auzite de un preşcolar de la alţi preşcolari, deoarece acestea nu au putut fi înregistrate în mod continuu (de exemplu, situaţiile de joc spontan dintre preşcolari); această abilitate interferează cu gradul de dezvoltare cognitiv-intelectuală generală a preşcolarilor şi nu este

specifică numai potenţialului verbal; totuşi, ea a fost luată în calcul, datorită rolului esenţial pe care îl joacă în dezvoltarea competenţelor verbale ale preşcolarilor;

- ***disponibilitatea de a povesti*** – se referă la atitudinea cooperantă a preşcolarilor, atunci când li se cerea să povestească, precum şi la iniţiativele spontane venite din partea acestora (dorinţa şi plăcerea de a povesti).

b) În perioada aprilie-mai 2012, preşcolarii au parcurs, în cadrul activităţilor instructive şi educative-formative zilnice, programul de antrenament al potenţialului creativ, care a inclus şase categorii de jocuri şi exerciţii. O parte dintre sarcini au fost adaptate după exerciţiile pentru dezvoltarea creativităţii preşcolarilor propuse de A. Stoica Constantin şi M. Caluschi (2005). Restul au fost imaginate de către autorii prezentei lucrări împreună cu educatorul care a lucrat cu grupa de preşcolari, ţinându-se cont de recomandările curriculare. Jocurile şi exerciţiile realizate cu preşcolarii au vizat:

- stimularea imaginaţiei (reverie, sunete ciudate, finaluri de povestiri, poveşti inedite);
- stimularea fluidităţii, originalităţii, flexibilităţii şi capacităţii de elaborare a gândirii creative (pete de cerneală, enumerări pe diferite criterii, înlocuiri, întrebuinţări neobişnuite, rezolvarea unor situaţii potenţial periculoase, evidenţierea consecinţelor, denumiri ale unor obiecte năstruşnice, redenumiri ale unor obiecte/personaje, îmbunătăţiri, păcăleli, imposibilităţi);
- exerciţii pentru cultivarea sensibilităţii faţă de probleme (întrebări de genul „Ce faci, atunci când...?”);
- exerciţii pentru cultivarea capacităţii empatice şi de implicare (întrebări de genul „Ce simţi, atunci când...?”);
- exerciţii pentru cultivarea încrederii în sine (jocuri cu animale cunoscute);
- jocuri şi exerciţii pentru cultivarea perspicacităţii gândirii creative (conexiuni, analogii pentru reinventarea unor obiecte, ursul, scaunul).

Pe parcursul desfăşurării activităţilor, preşcolarii au fost atraşi în diverse activităţi, dând dovadă de deschidere spre cooperare şi spontaneitate. Totuşi, precizăm că nu toţi preşcolarii au beneficiat de acelaşi nivel de impementare a antrenamentului, întrucât unii nu au frecventat zilnic programul instructiv-educativ oferit de grădiniţă. Acest aspect ni se pare important pentru interpretarea diferenţelor între preşcolari, în ceea ce priveşte performanţele pe care le-au obţinut la evaluarea realizată după finalizarea antrenamentului.

c) După finalizarea antrenamentului, preşcolarii au fost reevaluaţi, în ceea ce priveşte flexibilitatea gândirii creative, respectiv potenţialul verbal. Pentru evaluarea potenţialului verbal, s-a făcut apel la aceeaşi strategie cu cea utilizată în faza pre-antrenamentului. Perioada de observaţie a fost situată între a doua parte a lunii mai şi jumătatea lunii iunie a anului 2012. Evaluarea flexibilităţii gândirii creative a fost realizată cu o probă paralelă, similară ca format şi dificultate celei care a fost utilizată în faza de pre-antrenament. Proba a inclus cinci desene, dintre care trei au fost preluate din cea de-a treia probă a bateriei de teste de imaginaţie şi creativitate adaptată de Roco (2004), iar două figuri au fost elaborate de noi, în scopul realizării reevaluării (Figura 2). S-a preferat o probă de evaluare paralelă, pentru a se evita efectul de obişnuire (învăţare) a preşcolarilor cu sarcinile pe care le rezolvaseră în faza pre-antrenamentului. Cuantificarea răspunsurilor la proba destinată reevaluării flexibilităţii gândirii creative, respectiv a indicatorilor potenţialului verbal a fost realizată în exact aceeaşi manieră cu cea utilizată în faza de pre-antrenament.

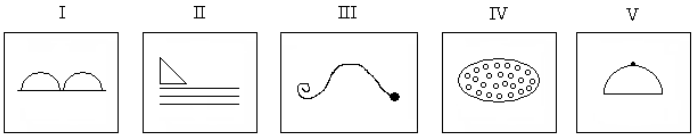


Figura 2. Stimulii utilizaţi pentru evaluarea flexibilităţii gândirii creative a preşcolarilor (post-antrenament).

Rezultate. Discuţii

a) Flexibilitatea gândirii creative. Înainte de programul curricular destinat stimulării potențialului creativ, răspunsurile pe care preşcolarii le-au dat la proba destinată evaluării flexibilităţii gândirii creative (semnificaţiile asociate celor cinci desene-stimul) au inclus asocieri, precum: desenul I – bomboană pe băţ, floare, copac, morişcă, carusel, cerc de la circ sau spectacol, moară de apă, paletă de tenis, globuri, jucărie, stâlp de iluminat, coroană, joc cu cercuri, balon, jucărie de făcut baloane, îngheţată etc.; desenul II – raft (masă) cu mingi, masă de biliard, patru oameni aşezaţi la o masă, monstru cu mai multe capete, balansoar, pat cu perne, vagon cu roţile în sus, roţi pe o bară, masă cu musafiri, ceasuri pe un raft, dulap cu cutii, faruri la o maşină de teren, patru oameni într-o fotografie, popice, CD-uri aşezate în linie pe o masă, farfurii pe un

raft, borcane etc.; desenul III – picături de ploaie, fire de iarbă, stâlpi de curent, ţurţuri de gheaţă, scobitori, linii pe caiet (liniuţe verticale), linii de tramvai, stâlpi pentru slalom pe pârtie, săgeţi, pomi, lan de grâu, chibrituri, rânduri de viţă de vie, piste pentru întreceri etc.; desenul IV – navă spaţială, indicator rutier, acoperiş cu hornuri şi fereastră, triunghi cu roţi, robot, cap de căţel, joc de biliard, vârf de rachetă, geam, puzzle, orgă de lumini, şoricel, brăduţ, cap de fetiţă cu fundiţe etc.; desenul V – şosea (autostradă), urme de sanie, gard, linii pe un caiet, balustradă, beţe, pod, şine de tramvai, fire de telegraf, frânghii de întins rufe, lemne culcate, urme de frâne etc. Se poate constata că preşcolarii au identificat destul de multe semnificaţii, pentru fiecare desen-stimul în parte. De remarcat diversitatea asocierilor şi varietatea însuşirilor atribuite, dintre care unele situate chiar peste nivelul mediu de cunoştinţe, specific vârstei preşcolare (acest rezultat a fost explicat prin faptul că s-a lucrat cu o grupă de preşcolari foarte bună).

Din analiza valorilor indicatorului referitor la flexibilitatea gândirii creative (calculat ca media valorilor flexibilităţii pentru fiecare dintre cele cinci desene-stimul), s-a constatat că, în faza pre-antrenamentului, 12 dintre cei 30 de preşcolari au obţinut niveluri ridicate sau relativ ridicate, identificând, în medie, între 4 şi 7 semnificaţii diferite, pentru unul sau altul dintre cele cinci desene-stimul. După stimularea prin exerciţiile şi jocurile destinate dezvoltării potenţialului creativ, performanţele preşcolarilor au manifestat tendinţa de a se îmbunătăţi considerabil. Astfel, 2/3 dintre preşcolari au obţinut niveluri ridicate sau relativ ridicate ale flexibilităţii gândirii creative. Exemplificăm câteva dintre semnificaţiile pe care preşcolarii le-au atribuit desenelor-stimul, la reevaluarea realizată post-antrenament: desenul I – ochelari, două pâini aşezate una lângă alta pe o masă, spătarul unui pat dublu, gurile a două cuptoare, două grămezi de nisip etc.; desenul II – ambarcaţiune uşoară plutind pe apă, un atelaj de surfing, pârtie, un steguleţ, foraş cu o coadă lungă, încălţător, pat cu pernă (privit din lateral) etc.; desenul III – pălărie, şoarece, şarpe, sfoară cu capăt pentru agăţat, vas pentru ornament etc.; desenul IV – pizza (prăjitură, tartă), farfurie (tavă, sită), minge de baseball, nasture, colac, piscină, ou încondeiat etc.; desenul V – capac al unei oale, bască, sonerie, clopot, cupă pentru îngheţată etc.

Analizate global, datele obţinute cu testul t-Student pentru măsurători repetate au indicat o diferenţă semnificativă între media obţinută pentru flexibilitatea gândirii creative în urma evaluării în faza pre-antrenamentului şi media înregistrată la reevaluare ($m_{\text{pre-antrenament}} = 3.03$; $m_{\text{post-antrenament}} = 3.49$; $t = -3.11$; $p = 0.004$). Conform reperelor calitative sugerate de J. Cohen (vezi Popa, 2008), mărimea efectului asociat

diferenţei pentru indicatorul referitor la flexibilitatea gândirii creative a fost moderată (d = 0.57).

b) Potenţialul verbal. Atât în faza pre-antrenamentului, cât şi post-antrenament, valorile indicatorilor potenţialului verbal au fost obţinute prin calcularea mediilor frecvenţelor de apariţie a comportamentelor care indicau prezenţa potenţialului verbal. Pentru indicatorii referitori la utilizarea de noi cuvinte ($m_{pre\text{-}antrenament} = 1.57$; $m_{post\text{-}antrenament} = 2.33$; $t = -2.39$; $p = 0.02$) şi fluenţă, claritate şi coerenţă în exprimare ($m_{pre\text{-}antrenament} = 1.50$; $m_{post\text{-}antrenament} = 2.37$; $t = -2.94$; $p = 0.006$), activităţile pentru stimularea potenţialului creativ şi verbal au condus la creşteri semnificative (cu mărimi moderate ale efectului: d = 0.44 – pentru utilizarea de noi cuvinte şi d = 0.54 – pentru fluenţa, claritatea şi coerenţa în exprimarea verbală). Pentru ceilalţi patru indicatori referitori la potenţialul verbal, diferenţele dintre mediile obţinute în faza pre-antrenamentului şi mediile obţinute în urma evaluării realizate după antrenament au fost nesemnificative.

În interpretarea acestor rezultate, trebuie, totuşi, să ţinem cont de posibilul efect din partea factorului referitor la maturizare care afectează validitatea internă a unei cercetări experimentale bazată pe măsurători pre - şi post-intervenţie, în care intervenţia se întinde pe o perioadă de timp mai mare. În cazul preşcolarilor, ritmul achiziţiilor în plan cognitiv-intelectual şi maturizarea general sunt mult mai accelerate. De aceea, defăşurarea celor trei faze consecutive ale demersului psihopedagogic pe care l-am realizat a fost planificată pe perioade de timp relativ scurte: o lună pentru observaţia pre-antrenament, o lună de antrenament cu exerciţii şi jocuri destinate stimulării potenţialului creativ, respectiv o lună pentru observaţie post-antrenament. Cu toate acestea, unii dintre preşcolari fac progrese notabile chiar şi într-o perioadă de timp de o lună, iar această situaţie ar fi putut fi posibilă şi în cazul unora dintre preşcolari din grupa pe care s-a lucrat. De asemenea, în explicarea rezultatelor pe care le-am obţinut, trebuie să ţinem cont şi de rolul pe care l-au jucat diferenţele pre-existente între preşcolari, în ceea ce priveşte: aptitudinea cognitivă generală, alţi factori intelectuali (de exemplu, aptitudinea verbală – vocabularul, raţionamentul şi fluenţa verbală, factorul mnezic, potenţialul în planul imaginaţiei etc.), caracteristicile atenţiei, unele trăsături caracteriale (în strânsă legătură cu *pattern*-urile educaţionale din familie) etc. Toate aceste variabile ar fi trebuit evaluate iniţial, pentru a fi izolate eventualele influenţe asupra comportamentelor pe care preşcolarii le-au manifestat în perioadele de observare a indicatorilor referitori la flexibilitatea gândirii creative şi potenţialul verbal, respectiv pe durata

realizării activităților educativ-formative. Este una dintre limitele demersului realizat, pe care ne-o asumăm.

Implicații psihopedagogice. Concluzii.

M. Faure surprinde foarte plastic natura capacităților uimitoare pe care copiii le au: „Dincolo de observaţie, copiii sunt antrenaţi la o viaţă imaginativă care prelungeşte, colorează sau transfigurează faptele, domeniu al viselor şi al entuziasmului încărcat de emoţii, împodobit de ficţiuni şi de simboluri… Sub influenţa acestuia, sensibilitatea unui copil se deschide în fiecare clipă, sentimentele se dezvoltă şi se exprimă mai clar. La această trezire a sensibilităţii, imaginaţia copiilor contribuie în mod constant. Oricine trăieşte în preajma lor ştie cu câtă dezinvoltură răstoarnă barierele strânse ale realităţii, pentru a-şi găsi libertatea într-o lume fără stavile… Ei găsesc în ficţiunile lor senzaţia realului… Pe de altă parte, caracterul esenţial al realităţii pe care o transformă nu le scapă şi ştiu să-l folosească în felul lor”(citat preluat din Revista Învăţământului Preşcolar, nr. 1/2007).

În acest context, misiunea activităților instructive și educativ-formative pe care educatorii o realizează în grădinițe, implică observarea, evaluarea și cultivarea tuturor factorilor ce contribuie la potenţarea capacităţilor cognitive şi creative ale preşcolarilor, concomitent cu reducerea influenţei negative din partea factorilor care produc blocaje ale creativităţii. Pentru îndeplinirea acestui deziderat al educației secolului al XXI-lea, educatorii sunt chemați să se experimenteze în aprecierea și evaluarea diferenţelor interindividuale, în ceea ce priveşte gradul de dezvoltare cognitiv-intelectuală, emoțională și socială a preşcolarilor. Pe de altă parte, optimizarea demersurilor instructive și educativ-formative, care urmăresc activarea și dezvoltarea creativităţii în rândul preşcolarilor, presupune proiectarea și gestionarea eficientă a unor combinații variate din multitudinea de strategii, metode și tehnici cunoscute, în funcție de specificul dezvoltării copiilor și a grupurilor în care sunt integrați.

Importanța cultivării creativității încă din etapa preșcolarității, prin intermediul căreia sunt create premisele personalității creatoare, dezvoltată plenar și pregătită pentru a face față provocărilor societății contemporane, este subtil sugerată de reflecția pe care M. Tufeanu (2011) o plasează în deschiderea unei lucrări despre schimbarea socială și educația pentru schimbare. „În contextul social actual, în care mozaicul cultural este din ce în ce mai pronunţat, iar globalizarea impune restructurări de mentalităţi ce fac ca relaţiile dintre oameni să capete noi dimensiuni, indivizii conştientizează – mai mult decât oricând – că adaptarea la mediu se poate

face doar anticipând şi acceptând. Anticiparea permite o evaluare *a priori* a condiţiilor şi regulilor de «joc social» şi a disponibilităţilor cognitive, volitive şi motivaţionale personale care susţin participarea individului la această competiţie permanentă, iar acceptarea oferă acestor disponibilităţi spaţiu de reconfigurare, în vederea obţinerii unor rezultate optime. Aceste capacităţi, exersate şi dezvoltate în timp, permit indivizilor să fie competitivi, siguri pe ei, deschişi către nou, capabili de a-şi gestiona resursele şi îi susţin să acţioneze în vederea construirii unui viitor sigur şi satisfăcător, în plan personal, familial sau profesional." (Tufeanu, 2011, p. 303).

Exigenţele societăţii secolului al XXI-lea, nevoia de a face faţă problemelor complexe şi schimbările din diferite sectoare de activitate au transformat problematica creativităţii şi a dezvoltării ei într-o prioritate pentru sistemele educaţionale şi pentru piaţa muncii. Trăim într-o lume aflată într-o continuă şi efervescentă schimbare, iar societatea românească nu face excepţie de la această regulă. În avangarda transformărilor, se află grădiniţa, şcoala şi educatorii care le slujesc, respectiv copiii şi tinerii care beneficiază de investiţiile şi eforturile acestor instituţii şi, nu în ultimul rând, întreaga societate românească.

Bibliografie

Bocoş, M., Catalano, H., *Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2008.

Popa, M., *Statistică pentru psihologie. Teorie şi aplicaţii SPSS* (ed. a II-a, revăzută şi adăugită), Editura Polirom, Iaşi, 2008.

Roco, M., *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.

Stoica-Constantin, A., Caluschi, M., *Evaluarea creativităţii. Ghid practic*, Editura Performantica, Iaşi, 2005.

Tufeanu, M., Schimbarea socială şi educaţia pentru schimbare, în vol. *Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale «Asistenţa psihologică, psihopedagogică şi socială ca factor al dezvoltării societăţii»* (Vol. I, pp. 303-310), Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă", Chişinău, 2011.

*** *Revista Învăţământului Preşcolar*, Editura Coresi, Bucureşti, nr. 1/2007.

Educație și optimizare personală prin artă

Education and personal optimization through art

Gabriela Benescu[1]
Marinela Rusu[2]

Motto:
"Picturile pe care le fac îmi pot schimba viața. Mai mult decât a revela ceea ce am fost în momentul creării lor, imaginile vor fi uneori, o mărturie și o declarație pentru ceea ce voi deveni mai târziu". (McNiff,1992)

Rezumat

Terapia prin artă reprezintă o modalitate de a interveni în reglarea perturbărilor de origine afectivă, atât în cazul copiilor traumatizați dar și a adulților cu probleme emoțional-comportamentale. În această lucrare ne propunem să realizăm o prezentare generală a art terapiei și a efectelor sale psihologice la nivelul personalității.

Terapia prin artă poate detecta acele mecanisme de apărare maladaptative, prin mijloace specifice şi poate conferi subiectului posibilitatea de a le conştientiza şi corecta. Astfel, creația artistică, spontană, a unei persoane este utilizată ca mijloc kathartic în cunoașterea și acceptarea de sine. Exprimarea şi eliberarea emoțiilor determină

[1] conf. univ. dr., Univ. de Arte "George Enescu", Facultatea de Arte Vizuale și Design, Iași, România.
[2] cercet. șt . pr., grd. II, dr., Academia Română, Filiala Iași, Institutul de Cercetări Economice și Sociale "Gh.Zane", România.

sentimentul de bine al persoanei şi contribuie la redefinirea imaginii de sine în tonuri mult mai optimiste.

Terapia prin artă constituie un mijloc excelent în definirea propriei identităţi şi de aceea, nu rămâne doar un privilegiu al terapeuţilor ci, poate avea efecte benefice şi în aplicaţiile şcolare, realizate de profesori specializaţi. Sunt prezentate, de asemenea, o serie de rezultate ale intervenţiei prin artă în educaţie (o colaborare eleno-română).

Cuvinte-cheie: teraprie prin artă, optimizare, educaţie.

Ce este art terapia. Art terapia constituie ***o combinaţie de discipline: artă şi terapie***. Originile greceşti ale cuvântului *terapie* sugerează ajutor şi participare alături de celălalt iar arta este privită ca un mod intrinsec de exprimare personală. Art terapia reprezintă o reflectare disciplinată a acestor două procese.

Art terapia, numită uneori şi artă expresivă sau psihologia artei, încurajează ***descoperirea de sine*** şi ***dezvoltarea emoţională***. Este un proces ce se desfăşoară în două etape, implicând deopotrivă, ***creaţia artistică*** dar şi ***descoperirea sensurilor şi semnificaţiilor*** sale. Avându-şi rădăcinile în teoriile lui Freud şi Jung despre subconştient şi inconştient, terapia prin artă are la bază premisa că simbolurile vizuale şi imaginile sunt elemente uşor accesibile şi constituie o formă firească de comunicare a experienţei umane. Pacienţii sunt încurajaţi să vizualizeze şi apoi să transpună în imagini gândurile şi emoţiile pe care nu le pot exprima verbal. Rezultatul artistic este apoi revăzut iar sensul său este interpretat de către client/pacient.

Analiza rezultatului artistic în general, îl face capabil pe client/pacient să câştige ***un nou nivel de introspecţie*** asupra propriilor trăiri afective şi îi permite să lucreze cu astfel de elemente într-o manieră constructivă. Art terapia este practicată, în general, în conjuncţie cu ***psihoterapia*** (sau terapia verbală) individuală, de grup sau familială. În timp ce un terapeut poate oferi o ghidare critică pentru aceste activităţi, o trăsătură importantă a eficienţei terapiei verbale este că pacientul/artistul şi nu terapeutul direcţionează interpretarea creaţiei artistice.

Unii specialişti în sănătate mintală au privit art terapia ca fiind un instrument eficient în diagnosticarea şi identificarea unor tipuri specifice de boli mintale sau a unor evenimente traumatice. La sfârşitul secolului al-XIX-lea, psihiatrii francezi Ambrose Tardieu şi Paul-Max Simon (cfm. Machover, K., 1949) au publicat studii despre caracteristicile vizuale ale imageriei şi simbolismului în creaţiile artistice ale bolnavilor mintali. Ei au descoperit o recurenţă în temele şi elementele vizuale din desenele pacienţilor cu anumite tipuri de boli mintale. Mai recent, literatura

psihiatrică a explorat teme comune şi simboluri în creaţiile artistice ale supravieţuitorilor abuzurilor sexuale sau ale victimelor unor traume.

Art terapia poate fi un tratament particular foarte util pentru copii, care, în special, au un limbaj dar şi abilităţi de comunicare limitate. Prin desen sau prin exprimarea vizuală a sentimentelor, emoţiilor lor, chiar dacă nu pot identifica sau eticheta emoţiile, pacienţii/clienţii mai tineri au un moment din care pot începe să manifeste aceste aspecte. Art terapia este de asemenea, valabilă pentru adolescenţi şi adulţi ce nu sunt capabili sau care nu doresc să verbalizeze gânduri şi sentimente/emoţii.

Dincolo de utilitatea ei în tratamentul afecţiunilor mintale, art terapia este de asemenea, angajată ca un ***ajutor în terapie*** (sau ca element complementar) abordat în medicina tradiţională pentru tratamentul afecţiunilor sau condiţiilor de boală somatică. Corelaţiile dintre sănătatea mintală şi cea fizică sunt acum bine documentate. Art terapia a fost folosită în procesul de vindecare pentru a îndepărta stresul şi pentru a dezvolta mecanismele de anduranţă, în efortul de a trata deopotrivă, afecţiunile psihice şi fizice ale pacientului. Deşi, art terapia s-a centrat în mod tradiţional, pe artele vizuale (pictură, sculptură, desene etc.), unele medii de îngrijire mintală au lărgit definiţia pentru a include muzica, filmul, dansul, scrisul şi alte genuri artistice.

Există, fără îndoială, ***beneficii psihologice*** ale terapiei prin artă, între care enumerăm (cfm. Perry, J. C., 1993):

1. ***Descoperirea de sine*** – art terapia declanşează *katharsis*-ul emoţional (un sentiment de eliberare şi de bine, prin recunoaşterea şi acceptarea sentimentelor subconştiente).
2. ***Împlinirea personală*** – crearea unei recompense tangibile poate edifica încrederea şi poate hrăni sentimentele stimei de sine. Împlinirea personală vine deopotrivă, din componentele analitice cât şi din cele creative ale procesului.
3. ***Abilitarea*** – art terapia poate ajuta indivizii să-şi exprime vizual emoţiile, fricile, dorinţele pe care nu au fost niciodată capabili să le articuleze prin mijloace convenţionale, oferindu-le totodată şi un sentiment de control asupra lor.
4. ***Relaxarea şi eliberarea de stres*** – stresul cronic poate afecta atât mintea cât şi corpul. Poate slăbi şi distruge sistemul imunitar, poate cauza insomnie, depresie şi poate declanşa o serie întreagă de probleme circulatorii (tensiunea arterială, arterioscleroza sau aritmie cardiacă). Când este folosită singură sau în combinaţie cu unele tehnici de relaxare, cum ar fi *imaginaţia ghidată*, art terapia poate deveni un important factor al îndepărtării stresului.
5. ***Îndepărtarea simptomelor şi reabilitarea fizică*** – terapia prin artă

poate de asemenea, ajuta indivizii să depăşească durerea şi poate promova vindecarea fiziologică prin identificarea şi lucrul cu aspecte precum furia, resentimentele sau alţi factori ce declanşează stresul emoţional.

Dezvoltarea limbajului metaforic - *explorarea conştiinţei sau procesul cunoaşterii de sine.* Psihologii consideră, că acea parte a personalităţii noastre care ne dictează sentimentele, amintirile, emoţiile, impulsurile şi dorinţele, este construită dintr-o succesiune de secvenţe. La vârsta copilăriei răspunsurile noastre se află la un nivel primar de conştiinţă ce cuprinde mai ales, senzaţii, instincte şi mişcare. Ca adulţi, devenim cu mult mai liberi să exprimăm şi să experimentăm memoria, limbajul şi simbolizarea. Şi totuşi, ca indivizi umani, vom experimenta şi anumite abilităţi dobândite prin dezvoltare. În orice model psihologic ales pentru a explica personalitatea umană, aceste stadii de dezvoltare vor exista în mod necesar.

Karen Machover susţine că figura (chipul uman) este, într-un fel, o introducere faţă de individul care desenează. Apoi, autoarea completează: ”din nou, repetăm afirmaţiile de bază, verificate prin experienţă, că realizarea figurii umane de către cineva căruia i se cere <să deseneze o persoană>, în mod automat, inconştient, se relaţionează intim la impulsurile, anxietăţile, conflictele şi compensaţiile sale caracteristice. Într-un fel anume, figura desenată ***este*** persoana, în timp ce hârtia corespunde mediului. Aceasta poate fi o formulare simplificată dar ea serveşte drept ipoteză activă. Procesul de a desena figura umană este pentru subiect, fie că el realizează aceasta sau nu, o problemă, nu doar ca abilitate de a desena, dar una de a se proiecta pe sine în toate sensurile şi atitudinile corporale ce trebuie reprezentate în acea imagine corporală” (Machover, 1949, p. 35).

Pe scurt, când desenăm, nu reproducem o caracteristică particulară (o imagine corporală sau o expresie facială) ci un compozit ce derivă din multe conjuncturi, impresii şi amintiri. De aceea, concentrarea art terapiei are loc mai întâi, la nivelul ***experienţei*** şi apoi la nivelul ***înţelegerii***. În această manieră, descoperirea devine mai puţin intelectuală dar mult mai personală. Copiii, spre deosebire de adulţi, au o abilitate înnăscută de a conferi ***simboluri*** problemelor lor prin joc. În timp, diferitele lor simboluri se regrupează în ***teme de măiestrie*** căpătând astfel, un efect eliberator. Ca adulţi, jocul devine inacceptabil aşa că, singura modalitate rămâne visul (atât cel nocturn cât şi cel diurn), deşi acestea sunt rareori amintite sau discutate cu cineva. Ne întrebăm atunci, cum, acest univers de cunoaştere, blocat în subsolurile minţii, ar putea fi eliberat? ”Prin artă”, ar fi un răspuns simplu, pentru că arta transcende toate vârstele, culturile şi toate credinţele,

arta pătrunde în tăcere, visele, speranţele, fricile, angoasele, neliniştile şi nemulţumirile personale, aducându-le la suprafaţa interpretării conştiente, a înţelegerii şi depăşirii lor. Tot ce avem de făcut este să ascultăm mesajele sale.

Art terapia cu copiii supuşi violenţelor politice. Terapia prin artă oferă de asemenea, o oportunitate excelentă de modelare a copiilor care încep să manifeste dificultăţi de integrare a emoţiilor lor interioare (gânduri, percepţii, emoţii etc.) cu experienţele lor externe (război, pierdere, violenţă, exil etc.) de a combina trecutul cu prezentul lor. Îi ajută pe aceşti copii să înceapă să confere sens experienţelor lor şi poate, să ajungă la un consens între sinele propriu şi fragmentarea, disrupţia multiplă a diverselor faţete ale vieţii lor. Dar, la fel de important, terapia prin artă este un mod creativ şi alternativ de a desfăşura o muncă ce este centrată pe creaţia artistică, pe dezvoltarea flexibilităţii, a creativităţii, a imaginaţiei şi spontaneităţii. Realizând toate acestea, ea ***are potenţialul de a mobiliza aspectele reziliente din fiecare copil*** (Moschini, Lisa, B. – 2005).

Profesorii şi psihologii sunt conştienţi că experienţele extreme, emoţiile complexe şi circumstanţele confuzionale prin care au trecut copiii cu traume, constituie fapte despre care aceştia vor vorbi cu multă dificultate. Unii dintre profesori, vor considera, de asemenea, dificil să asculte aceste mărturisiri ale copiilor, care reflectă, de cele mai multe ori, acte brutale, pline de sentimente traumatice, punând ascultătorul în situaţii de viaţă şi moarte şi în faţa unor probleme cum ar fi teama de anihilare sau abandonare.

În cadrul şedinţei de art terapie copilul va fi implicat în crearea de artă (pictură, sculptură, a scrie o poezie, a spune o poveste, a dansa, a interpreta un rol pe o scenă). Conţinutul imaginii realizate în şedinţa de art terapie va căpăta astfel, o multitudine de înţelesuri. Ea are capacitatea de a reuni în mod sincron, diverse elemente: *arhetipale, personale, sociale, spirituale, politice şi transpersonale.* Specificul unui asemenea proces este acela de a permite un ritm propriu copilului de a mărturisi şi de a povesti, doar în momentul în care este pregătit şi de a accepta diferite niveluri ale exprimării sale iniţiale, toate rămânând ca o mărturie vizuală pe care o poate accesa oricând.

Rolul art terapeutului este de a ajuta copilul să se conecteze la resursele sale interne şi la capacitatea proprie de a le mobiliza. Inspiraţi de opera psihologică a Lisei B. Moschini (2005) prezentăm şi noi, în continuare, câteva aprecieri generale, privind ***relaţia copil traumatizat-terapeut***:

- Experienţa prin care trece un copil poate fi imaginabilă dar inexprimabilă în cuvinte. Arta permite îngrijorărilor să fie

exprimate într-o formă foarte concretă dar să rămână totuși, într-o formă simbolică, metaforică sau deplasată (prin înlocuire). Unii dintre copii poate vor considera că este mai uşor să vorbeşti despre un personaj fictiv (mai degrabă, decât despre sine) sau de a desena, picta sau sculpta ceva (abstract sau concret), mai degrabă decât a verbaliza.

- O creație artistică poate ”conține” copilul din punct de vedere ***emoțional*** și devine ***o expresie kathartică*** pentru a eșapa furia, pentru a exprima tristețea, teroarea sau frica și de asemenea, de a manifesta bucuria și speranța.
- Când copiii sunt copleșiți de frică ei pot surmonta trauma prin uitarea unora dintre experiențele lor; dar procedând astfel, ei mențin faptele în in/sub-conștient cu multiple costuri în diminuarea gândirii și funcționării lor ca indivizi. Terapia prin artă, poate lucra cu această ***relație dinamică dintre conștient și inconștient***, ajutând la exprimarea celor două niveluri psihice, deopotrivă.
- Trauma se manifestă adesea prin comportamentul rigid al copilului, care caută să facă față experiențelor frustrante, dureroase. Folosirea artei va încuraja copilul ***să lucreze creativ pentru a găsi soluții noi, originale***. Lowenfeld (1987) notează că o creație artistică încurajează copilul să pună întrebări, să caute răspunsuri, de a găsi forme și structuri, de a re-gândi și re-structura și de a găsi noi corelații. Această abordare creativă față de artă poate să ne conducă spre alte aspecte ale vieții copilului – interacțiunile sociale, funcționarea sa școlară cât și abilitatea de a rezolva problemele.
- Terapeutul este antrenat pentru ***a ști când să înceapă să discute despre emoțiile sau preocupările copilului*** (fie în momentul creației artistice, fie în dinamica desfășurării ședinței de art terapie), de a comenta, de a reflecta la acestea sau de a le rezerva până în momentul în care copilul va fi pregătit să le abordeze el însuși.

După cum menționează terapeuta Elissa Ruccia ”unii indivizi se simt comfortabil în a-și exprima sentimentele verbal, în timp ce alții nu se simt în largul lor cu acest fapt. Chiar și pentru cei care se exprimă liber, folosirea art terapiei poate conduce la o exprimare mai profundă a emoțiilor proprii, a universului lor afectiv, într-o mai mare complexitate”(citată de M. F. Levick,1983). Regăsim aici confirmarea unui concept faimos din psihologia emoțiilor, acela de ***granularitate emoțională*** (Lisa Feldman Barret - 2006), ce susține faptul că profunzimea și complexitatea emoțiilor este cu mult amplificată prin actul creator. Uneori,

cuvintele ne limitează exprimarea, alteori, avem emoții pentru care nu găsim cuvinte. Uneori, tristețea sau furia noastră este atât de adâncă, încât ne blocăm subconștient exprimarea, întrucât teama ne va copleși. A folosi arta este un mod de a ajunge la acele sentimente, încetul cu încetul, pentru a le exprima într-un mod anume, pentru a le oferi o voce.

Se vorbește atât de mult în ultimii ani de relația minte-corp și de o abordare psihosomatică a personalității, în ansamblul său. "Indivizii care nu găsesc un mod de a-și exprima emoțiile, continuă Ruccia (citată de M. F. Levick,1983), pot constata că, peste timp, corpul lor răspunde prin simptome, cum ar fi durerea de spate, ulcere, probleme de inimă, dureri de cap etc. Consider că ***exprimarea de sine*** este un element complex al unui stil de viață sănătos. Așa cum corpul nostru răspunde la exercițiul fizic, la mâncarea sănătoasă, el răspunde și la auto-exprimare… Arta poate oferi indivizilor, de asemenea, un mod rapid, intim și necostisitor de a-și exprima sentimentele".

Importanța artei în dezvoltarea normală a personalității.

Procesul de a desena, de a picta sau de a construi este unul complex, în care copilul reunește diverse elemente ale experienței sale pentru a re-construi un nou întreg, cu o nouă semnificație. *"În procesul de selectare, interpretare și reformare a acestor elemente, copiii ne-au oferit mai mult decât o pictură sau o sculptură; ei ne-au oferit o parte din ei înșiși: modul lor de a gândi, de a simți și de a privi lumea"*, notează psihiatrul Lowenfeld (1987).

Arta are o importanță vitală pentru copii. Este modul în care un copil de vârstă mică poate interacționa și poate astfel, înțelege mediul în care trăiește. Aceasta îl va ajuta să participe mai mult în lumea complexă și adesea confuzională a adulților. Implicarea unui copil în artă reprezintă o experiență personală și individuală. Ea oferă copilului oportunitatea de a crea dar și de a vedea rezultatul propriului act creator. Arta poate fi un mijloc de exprimare de sine cât și de comunicare cu ceilalți dar poate fi, în același timp, ***o interacțiune personală***, intimă între sine și mediul artistic. Moderatorul îl poate face pe copil să-și conștientizeze propria valoare, dezvoltându-și, astfel, stima de sine, începând să înțeleagă lumea în care trăiește.

De exemplu, copiii care au experimentat violența politică și tortura au trebuit să-și părăsească țara proprie - un fapt ce le-a devenit familiar -, adesea, sub amenințarea reală de a fi uciși. Unii dintre ei poate au experimentat și violul, tortura și alte atacuri fizice, violente. Unii au văzut oameni morți sau dezmembrați, au privit cum casele lor sunt distruse iar apropiați de-ai lor uciși sau torturați (DiLeo, J. H., 1973). Este posibil ca ei

să fi trăit toate aceste realităţi crude şi în plus, să fie separaţi de părinţii lor sau forţaţi să privească cum părinţii sunt torturaţi, bătuţi, violaţi sau ucişi.

Este posibil ca unii dintre ei să fi devenit copii-soldaţi, fiind forţaţi să ucidă, să violeze sau să consume droguri. Acestea sunt experienţele despre care se ştie cel mai mult. Însăşi plecarea în exil reprezintă o experienţă complicată, periculoasă şi profund înfricoşetoare. Chiar dacă ne imaginăm că în noua ţară va fi asigurată pacea şi siguranţa, în realitate, ei pot întâlni ostilitatea, xenofobia şi rasismul explicit. De asemenea, aceşti copii se vor confrunta cu legislaţia dură şi prelungită a azilului şi cu o continuă nesiguranţă. În plus, copiii vor suporta lipsuri vitale cât şi situaţia în care părinţii lor suferă schimbări inexplicabile, fiind indisponibili emoţional pentru proprii copii (S. McNiff – 1992, Debra Kalmanowitz, şi Sheila Kasabova, 2004).

Traumă şi pierdere. Atunci când ne gândim să lucrăm cu copii ce au trecut prin violenţa politică, de obicei, nu este bine să folosim cuvântul ”traumă” ci, mai degrabă să ne gândim la copii în termenii de a fi fost copleşiţi uneori, de sentimente difuze, anxietate şi amintiri intrusive, nedorite ale trecutului. Fiind esenţial, acest sentiment de a fi copleşit va fi experimentat periodic, la intervale neregulate, adesea lăsând copilul înfricoşat, umilit, regresând şi experimentând o pierdere de control în multe laturi ale vieţii personale. Copilul va fi pierdut multe funcţii (fizice şi fiziologice) cum ar fi de exemplu, abilitatea de a se concentra, abilitatea de a memora informaţii noi, enureziz şi/sau pierderea capacităţii de a dormi. Aceşti copii sunt adesea întrerupţi de vise întunecate, de coşmaruri nocturne. Mai mult, ei pot experimenta şi o pierdere serioasă în ce priveşte respectul de sine, în demnitate şi umanitate. Copilul se poate simţi izolat în experienţa sa şi poate să-şi fi pierdut chiar vocea. Stima de sine a copilului suferă, cel mai adesea, ca un rezultat al traumei şi aceasta îi poate opri dezvoltarea. Nu este mai puţin important să păstrăm în minte aspectele de evoluţie şi să apreciem care sunt factorii protectivi ce pot apare în viaţa copilului (cum ar fi o familie funcţională, valori morale puternice, un grad de flexibilitate şi capacitatea de a forma relaţii cu ceilalţi) (J. Rubin, 1984). Desenele prezentate în Anexa 1 a lucrării aparţin art terapeuţilor Debra Kalmanowitz şi Sheila Kasabova (cercetare făcută în Afganistan) – 2004 şi ilustrează aspectele despre care am discutat mai sus, privind terapizarea prin artă a copiilor care au suferit traume intense şi pierderi.

Colaborarea cu şcolile – lucrul în parteneriat. Este în interesul cel mai mare al copilului ca diferiţi specialişti (profesori, terapeuţii ce folosesc art terapia, lucrători din comunitate, părinţii ş.a.) să lucreze şi să reflecteze împreună asupra activităţii copilului în şcoală. Atunci când îşi reunesc eforturile, specialiştii trebuie să recunoască şi să devină conştienţi

de granițele specifice propriei lor profesii - dacă se vor afla într-un rol complementar - și să-și formeze o viziune holistică asupra copilului. Aceasta este important, mai ales atunci când se lucrează cu copii a căror viață a fost fragmentată de război sau de violența politică.

A lucra cu profesorii și cu personalul de sprijin. Terapia prin artă constituie un mijloc excelent în cunoașterea de sine și de aceea, nu rămâne doar un privilegiu al terapeuților ci, poate avea efecte benefice în aplicațiile școlare, realizate de profesori specializați.

Integrarea unui serviciu de terapie prin artă în școli constituie oportunitatea prin care profesorii pot consulta și superviza copiii retrași, izolați cu care lucrează (M. Rusu, Th. Chandrinou, 2013). Aceasta poate oferi o structură în care profesorii pot pune întrebări dificile, adresându-se impactului emoțional asupra lor înșile – ocupându-se de astfel de probleme – și ascultând poveștile despre traumele acestor copii. De asemenea, copiii cu care se lucrează se pot adresa și altor instituții de suport. În acest caz, terapeutul poate servi ca sursă pentru profesori în a-i ajuta să găsească soluții corespunzătoare.

Creațiile pe care le puteți vedea în Anexa 2 reflectă, nu doar exprimarea liberă a personalității copiilor (sentimentul de libertate interioară pe care îl conferă orice act creator), dar și o serie de alte dimensiuni psihologice. Copiii care au beneficiat de intervenția prin artă au avut vârste cuprinse între 7 și 11 ani (profesor/artist, Theodora Chandrinou, Școala Peristeri nr.16, Atena, Grecia). Curricula prevede în orele de *after school*, intervenția prin artă și lucrul în ateliere de creație. Temele abordare în aceste ore de lucru au fost: ***bucuria, zâmbetul, supărarea, lacrimile, însingurare, furia, tăcerea, entuziasmul, atenția, teama.***

Printre aspectele psihologice identificate, amintim dimensiunile de natură ***cognitivă***, ***afectivă*** și ***comportamentală***.

1. Aspectele de natură ***cognitivă*** se referă la: *auto-cunoașterea* și capacitatea de *identificare* a propriilor emoții/stări afective, la capacitatea intelectuală/mentală de *a reda printr-o imagine logică* (pe un chip uman) expresia exterioară, de manifestare a unei emoții; de asemenea, aceste creații presupun îmbogățirea universului *cunoașterii umane* de la vârste mici.
2. Aspectele de natură ***afectivă*** se referă la: puterea interioară de *a trăi* și în același timp de *a se detașa* de o emoție anume, amplificarea *sensibilității emoționale* (a *granularității* emoționale de care aminteam mai sus), știind deja că, persoanele cu o mai mare granularitate și plasticitate a eu-lui, vor avea reacții emoționale mai

diverse şi se vor adapta mai uşor (L. F. Barrett, 2006); dezvoltarea *empatiei*, a capacităţii de a recunoaşte şi înţelege şi chiar de a resimţi, emoţiile celorlalţi; *regăsirea de sine* în cadrul grupului uman, prin emoţii şi trăiri afective comune.

3. La acestea se adaugă dezvoltarea ***imaginaţiei***, a ingeniozităţii dar şi ***unicităţii*** eu-lui. Capacitatea creatoare a copiilor este stimulată prin dorinţa de a căuta, de a exprima forme originale ale unei teme comune, propuse de profesor. Totodată, pot fi descoperiţi astfel, copii talentaţi care, mai târziu pot alege creaţia artistică drept carieră profesională.
4. În plan ***comportamental,*** intervenţia prin artă are un impact important şi de multe ori, observabil: efectul *kathartic* este liniştitor, relaxant şi oferă o sursă de gânduri pozitive despre sine şi ceilalţi, ajutând la eliminarea eventualelor tensiuni psihice sau frustrări acumulate.

Copiii care au participat la acest experiment au devenit mai cooperativi, mai activi sau, dimpotrivă, conduitele agresive sau reacţiile de iritare au fost vizibil ameliorate, manifestând un comportament mai temperat. Relaţiile interpersonale au avut mult de beneficiat, după cum arată şi răspunsurile copiilor la un interviu sumar.

Concluzii

Art terapia constituie o modalitate prin care creaţia artistică, spontană, a unei persoane este utilizată ca mijloc kathartic al expresiei de sine. O astfel de exprimare şi eliberare a emoţiilor îmbunătăţeşte sentimentul de bine al persoanei şi contribuie la redefinirea imaginii de sine în tonuri mult mai optimiste. Arta ca mijloc terapeutic începe tot mai mult să devină un sprijin în optimizarea fiinţei umane moderne, dezvotându-i abilitatea autocunoaşterii, auto-reglării emoţionale şi comportamentale. Într-un viitor apropiat, vom ajunge să urmărim educarea unor persoane nu doar inteligente în sensul dat de coeficientul de inteligenţă al lui Gardner (1993) dar mai ales, formarea unor persoane capabile de auto-cunoaştere şi auto-control, adică, dezvoltate emoţional şi interrelaţional.

Bibliografie

Barrett, Lisa, F., 2006, *Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of Emotion*, in *Personality and Social Psychology Review*, 2006/10, 20-46.

DiLeo, J. H., 1973, *Children's drawings as diagnostic aids.* New York: Brunner/Mazel.

Freud, S., 1972, *The psychopathology of everyday life of Sigmund Freud* (A. Tyson, Trans.). New York: W.W. Norton.

Gardner, H., 1993, *Multiple intelligence: theory in practice*, New York, Basic Books.

Jung, C. G., 1953, *The Collected Works of CG. Jung*. Edited by H. Read et al., Princetown and London: Bollingen Series XX.

Kalmanowitz, D. & Kasabova, S., 2004, *Art Therapy in Schools - Working with Children who have Experienced Political Violence and Torture*, Alden Press.

Levick, M. F., 1983, *They could not talk and so they drew: Children's styles of coping and thinking.* Springfield, IL: Charles C. Thomas, p.75-76.

Lowenfeld, V, 1987, *Creative and Mental Growth* (eighth edition) Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

Machover, K., 1949, *Personality projection in the drawing of the human figure.* Springfield, IL: Charles C. Thomas.

McNiff, S., 1992, *Art as Medicine*, Shambhala Publications inc., Boston-Massachusetts.

Moschini, Lisa, B., 2005, *Drawing the Line, Art Therapy with the Difficult Client*, John Wiley & Sons, Inc.

Perry, J. C., 1993, *Defenses and their effects*. In N. Miller, L. Luborsky, J. Barber, & J. Docherty (Eds.), *Psychodynamic treatment research: A handbook for clinical practice* (pp. 274–307). New York: Basic Books.

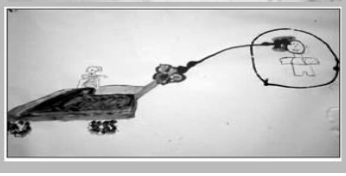
Rubin, J., 1984, *Child art therapy: Understanding and helping children grow through art* (2nd ed.). New York: Wiley.

Rusu, Marinela (coord.), Chandrinou, Theodora, 2013, *Art therapy - a way of intervention and optimization of personality*, în vol. *Manifestarea și auto-reglarea emoțiilor*, Ed. Ars Longa, Colecția Academica, p.142.

Anexa 1

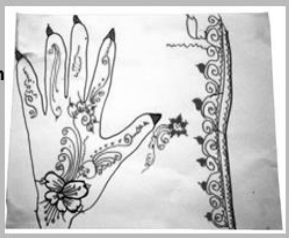
Debra Kalmanowitz și Sheila Kasabova (cercetare făcută în Afganistan cu copiii care au experimentat traumele războiului) – 2004

1.Amintirile unui copil soldat.
2.Despre moarte.
3.Dezintegrarea familiei.



4. O pizza devenită armă.
6. Războiul.

7. Un personaj pentru o persoană dragă.
8. Un model de reziliență și reintegrare culturală.



Anexa 2

Profesor/artist, Theodora Chandrinou, Școala Peristeri nr.16, Atena –
Desenele copiilor care au beneficiat de intervenția prin artă (7 și 11 ani)

9-10-11. Plânsul

12. Însingurare.
13. Teamă.
14. Furie.

Emotional training and visual art – Printmaking techniques in primary education

Theodora Chandrinou[1]

Motto:
"There is no greater inequality
than the equal treatment of the inequals".
Aristotle

Abstract

In this paper we present the prevention factors and maladaptive defense mechanisms, against problematic negative behavioral attitudes and attributes of the children's personality.

Emotional training *via* plastic, art techniques – focused on Printmaking in Primary educational process - as an antidote, is proposed for sharpening abilities, cultivating emotional intelligence and life skills.

Applied from 2005, the educational practices concern my research study. Starting from theory we follow the positive way of practicing in the classroom, through experiential, cooperative learning workshops, and thus the methodology is evolved. The pedagogical aims under a synthetic view and innovative art intervention are highlighted. Are listed also, the evaluation process and the outcomes of the educational program applied.

The educational positive results are depicted in photos, such as individual children's creations and also as group cooperative art works.

Keywords: art innovation, prevention, emotional intelligence.

[1] B.A. in Painting - B.A. in Engraving, Post graduate research in Engraving, Art Professor in Athens Schools, Greece.

Introduction

The prosperity and the happiness in life are the desirable for each person. Family and School are founding institutions of socialization. Decisively, the person's behavior and the late attitude in his life course are marked and shaped by these factors.

Through the brilliant creations of the Great Masters the subject is accomplished. We can only approach and understand the works of an artist only if we have an inner "conversation" and study them at length. Making analysis of the composition of the techniques, we can feel the symbolism and touch the artist's identity, his personal visual perception. Finally, we are invited to follow him in the process of evolving his creative treasures to spiritual creations (Wax Carol).

Visual Art Education in Primary School has an important role in the development of the children's mentality. The psycho-emotional and physical health of the child are affected. An instructive model, in the course of Visual Education, focused on the training of Printmaking techniques, which cultivates the emotional intelligence and life skills, is suggested.

In the Conference[2] we exhibited the imprints of the student's creations from the Athens public primary schools, 2013-2014. Special distinction to the students of the 2nd primary school of Tavros in Athens. Their works were created in the learning workshop of "***Printmaking***"[3].

The program is being applied in the frame of the "Education priority zone institution" and realized on the afternoon school hours. We are referring to a pilot application that is giving its good results from 2010-2011 in the Greek Education system.

Visual art as a vehicle in education

Art has the main characteristic to unite all people. We can communicate and feel art through the research and the mystery also depicted in the art creations of the *Great Masters*. It is worth noting that

[2] International Conference "Art and Personality", Romanian Academy, Institute "Gh. Zane", Iasi, Romania, 23 of May, 2014: http://sistem.acadiasi.ro/ro/node/244.

[3] The program have been applied in the frame of the "Education priority zone institution" and realized on the afternoon school hours. We are referring to a pilot application that is giving its good results from 2010-2011 in the Greek Education system. The director of the School Mr. Cristos Daskalothanasis is responsible for the evaluation of the whole program in this School unit. Theodora Chandrinou is the Teacher, person in charge for this "***Printmaking***" workshop, realized in Greece for a first time, in this frame.

there are representative elements, in a painting, from the character of its creator. The process appears to have different references and point of interest from one artist to another. On this aspect, in ***Art History*** we have a lot of information which can help us in our interpretation. From a slow, gradual one to the result of a sudden revelation. "How great the Art is, when simply is sincere", says the great painter Vincent Van Gogh.

Even if the artists had contradictory trajectories, in each other's relationship, we can detect exchanges of admiration. ***"Art continuation"*** is obvious, concerning our study on certain pictures and their creators. It is very interesting to research how one artist reinterprets a picture already presented by another. The development of a theme is based on a noble, spiritual art dialogue. The collaboration includes admiration and the exploring of other art paths that had been previously conquered. Though, sometimes the artist prefers not to show in his work the strenuous effort that he puts. The most interesting and important part in visual art is its great power to release inner thoughts, feelings and emotions.

Delacroix's theory, developed in the ***triangle of colors***, is based on the analysis of the Primary and the Secondary colors and the results by mixing them. This is a great importance factor in the formation of the visual art perception (Delacroix, 1980).

Pedagogical goals

We will start with the interesting observation of Itten Johannes, who said: "The aim of each creative educational process can only be: the one that arms the person, by seating him capable to face the problems of life from bodily, psychological and mental aspect in order to be completed".

The Visual Art offers a multilateral approach on emotional education, in the first School years of the child. Fundamental pedagogical goals can be fulfilled. ***Emotional Intelligence*** is the main goal of the educational practices applied in Primary Schools being a part of our research. Emotional Intelligence can be applied also by parents and teachers. In the educational process we aim to provide to the child:

- ***Personal Skills*** such as:
  - recognition, expression and the ways of managing his own affects and emotions;
  - self-monitoring and delimitation of needs and feelings;
  - self-knowledge;
  - reinforcement of self-confidence;

- engagement and the achievement of objectives set.

- ***Social Skills*** such as the:
  - empathy;
  - healthy confrontation of difficulties in the life;
  - search of ways, in order to manage with responsibility the attempts;
  - the wish and the ability for collaboration;
  - qualitative communication; i
  - invention of creative ways for resolving the conflicts;
  - positive behaviors concerning the defending of human rights.

We selected the teaching of ***printmaking – wood cut*** because of the technique's particularity. Also, we dedicated a great attention in the equitable use of the specific tools (*sharp cutting tools, etc.*). Consequently, from the students part, was required the development of:

- patience and insistence in order to achieve the results of their effort.
- concentration and attention also, responsibility, methodological, discipline and order in the work,
- organizational spirit,
- engagement for the completion of all phases, until the final result, including the printed copy realization,
- self-monitoring and the delimitation of behavior,
- culture of critical thought,
- active experiential attendance,
- collaboration.

Types of intelligence

The acceptance and the importance of ***Howard Gardner's*** theory of ***"Multiple Intelligences"*** in the modern psychology, as well as the studies of ***"Emotional Intelligence" (EQ)*** of ***Daniel Goleman,*** influenced decisively the field of Pedagogics.

According to Howard Gardner, the divisions that shape the system of ***"Multiple Intelligences"*** are referring to:

- ✓ Verbal Linguistic.
- ✓ Logical, Mathematical.
- ✓ Bodily, Kinesthetic.
- ✓ Musical, Rhythmic.
- ✓ Visual, Spatial.

- ✓ Existential.
- ✓ Naturalistic.
- ✓ Interpersonal.
- ✓ Intrapersonal.

All individuals have all types of intelligence, but each one has a unique combination of these. The difference quantitative-qualitative content, composes the unique profile of each individual. The intrapersonal and interpersonal factors of a personality, compose what we name today Emotional Intelligence.

According to ***Daniel Goleman*** the ***Emotional Intelligence*** is consisted on:

- ➢ **Self-Regulation -** to be able the person to control the emotions and impulses.
- ➢ **Self-Awareness –** self-analysis and a honest look in the inner thoughts and needs.
- ➢ **Empathy -** the ability to understand the emotions and needs of the others, to share and participate in a relationship.
- ➢ **Motivation -** effectiveness and the ability to determinate results in any way or difficulty.
- ➢ **Social Skills -** communicating skills and positive management of the relations.

Emotional education *via* visual art therapy

The superficial engagement of new data, without critical analysis thought and treatment, leads to an ***"attitude on life",*** *according to the* words of the *philosopher, Giannaras Christos*, (2002). The modern world in which we live offers a fast alternation of facts and emotions, that lead the young individuals to a confusion. Thus, the sentimental vocabulary becomes poorer. Children do not have ways to recognize what they really feel, forced to negative forms of expression. They learn aggressivity and develop tendencies of infringing behavior. That's why we should encourage the expression of sentiments, with **"*verbal form*"** and also with **"*non-verbal form*"** through art, the creative expression.

It is well known that the children with optical memory learn more easily via the optical vocabulary. We have to encourage each child to find the ways to decode and give ***form*** to an "***unknown***" negative psychological situation. Thus it can handle those negative conditions by its own self. Scary and unpleasant situations when do acquiring identity, names and limits, they become acceptable and well included in the normal rhythm of life.

By enriching the vocabulary of the children, we let them learn the corresponding characterizations for each different case. Approaching pleasantly new ways of contact through Visual Arts we train them towards a healthy direction. The main point for a person is to be able to control and solve each difficulty in a ***creative way.***

Prevention is the most important factor capable to influence decisively the personality. The School has a role to help the young persons to develop a healthy and positive life style. We propose the prevention mechanisms, of defense and resistance on negative influences, in the situations of initiation of risky behaviors. Using ***Visual art educational pedagogical benefits*** we offer the most towards this direction.

One major adjustment, occurred on the earlier years, in primary level of education has been the necessity to prepare teachers through innovative method of approach. The ***process of art*** is based on the recognition that man's most fundamental thoughts and feelings, can reach expression in images rather than in words. The ***techniques of art*** are based on the knowledge that every person has a latent capacity to project his inner conflicts into a visual form. That can be possible whether someone is or not trained in art. "*The **Visible**, begins from this invisible, from the revelation of the thing's hidden meaning" (Pikionis,1982, page 15).*

In ***Art Therapy***, rooted in *Freud* and *Jung's* theories of the ***subconscious*** and ***unconscious***, the basic assumption is that visual symbols and images are the most accessible and natural form of communication to the human experience. The tenets of art therapy involve mainly humanism, revealing of the creativity, reconciling emotional conflicts on fostering self-awareness, and the growth of interpersonal and intrapersonal aspects. *(apud Marinela Rusu – 2014).* Children's creations are depicted in the photos presented at the end of this paper.

As the basic principles of the Freud's theory were settled, the ***psychoanalytic defense mechanisms*** were described as follows: intellectualization, conversion, condensation and regression (Buchalter, Susan, 2004, Freud, 1972). These mechanisms, used unconsciously, are incorporated to defend the person against negative feelings of anxiety, humiliation, shame sadness etc. Children who find it difficult to express themselves verbally; who are overwhelmed by their experiences and express their emotions through unusual violent and risky behaviors, can be released and relived through Art Therapy.

"Nature reflected in art always reflects the artist's own mind, his predilections, his enjoyments and therefore, his moods" says the great hystorian and esthetician E. H. Gombrich (1992, page 338). Due to this

aspect we inspired the theme ***"if I was a tree"***, in order to help the children to explore and exrpess their emotions and thoughts.

In the photos are presented the children's works from the 2nd Primary School of Petroupoli, Athens (2013-2014), as a sample of my methodology applied in the Primary Education.

Methodology of experiential applications

At the instructive methodology were combined various psychokinetic approaches:

- Experiential learning;
- Group cooperative training –Kolb method;
- Empathy, psychodynamic approach – Goleman;
- Personalized education (Kroustallakis, 1994);
- Art Therapy;
- Anti-oppressive teaching practices;
- Approach of Vygotsky social transaction theory (Vygotsky, L. S. 1978);
- Methods of prevention and Health Education (KETHEA – TACADE 1990);
- The use of technology as an educational tool (internet, programs of computer);
- The project method;
- It was selected the experiential character of learning, relying on ***empirical*** and ***experimental methods,*** using individual works initially and group activities, afterwards.

If you want to be accepted from the children you must play with their rules, if you want to teach them you have to be honest, reflecting your concern.

Our main concern was to activate the students spontaneously. That is always achieved through experience acts when the child is really participating. With discreet incentive, pleasant exercises, in climate of encouragement and confidence, the child learns and deepens in knowledge and learns not to find enough a superficial approach. Thus, the profit that is acquired has a permanent character, without regression. Connected with pleasant recollections through the experiential contact, the result is accomplished. It is important always to acknowledge a child's achievement.

The pedagogical advise "*Let ourselfs enter into the spirit of love and teach through our existing presence"* from *Gerontissa Gabriilia* in *"The Ascetics of Love", 1998,* has a deep meaning. The first priority for an inspired teacher is his personal emotional and mental cultivation. His

intellectual level based on a high spirituality and education, being reflected, make the person acceptable, charm and positive.

Printmaking - the technique of wood cut

Printmaking appears in Orient in 9th A.D. century and about 12th century in Europe. Engraving has its own rich vocabulary and is appreciated for its high aesthetic value.

Black and white is the base of this practice and the stronger part of the printmaking language. The plastic art vocabulary extends from the pure white to the darkest infinite black and a wide range of tones. The artist with sharpened skills is able to produce exquisite details with his engraving tools *(Artur da Mota Miranda, 2013).* A high standard of training in the graphic arts and the classic printmaking techniques is required, in order to feel and understand the aesthetic value of a print. We can enrich our visual perception by studying the Art Master pieces.

In each authentic engraving the artist has created by himself the design and also the matrix, without using photographic methods.
Also, the artist counts and signs each one of the engraving copies printed.

Xylography

In the technique of ***Xylography*** – wood engraving, wood cut, are used transversal cut or vertical cut woods.

The engravings give the impression of the ***outer layer effect***. For woodcut the tree's torso is cut lengthwise. For wood Engraving the torso is cut vertical in slices. Because of its density it is very hard so it's ideal for finely works, with details. The same way of curving is used also on ***linocut*** prints. The steps concretely are:

- The Engraver-Painter transfers his design over the surface of a polished wood slat.
- With his ***Engraving tools*** (*Woodblock cutting tools, knifes, chisels and gouges etc.*) the artist takes away the unwritten parts of the wooden surface and creates, by that way, the white parts of his work.
- The top part surfaces, later, are inked with the use of a rubber roller.
- The engraved wood slat is now the ***matrix*** that will give the copies.
- Over that inked surface, a special paper is placed and pressed with the hand or by using the printing-press.
- The printed paper is now the ***"Engraving"***.

- The process inking-printing is repeated so many times as many copies we need.

This is the method we used in order to achieve the children's first contact with the Printmaking Art process and especially the ***wood cut technique,*** in primary education.

Results and valorisation

- The children shared with the school community the knowledge that they acquired.
- The student's prints were exhibited in the School. The children accepted the critics and comments so they became able to communicate with the others. They passed through the process of self-criticism, of evaluation and auto-analysis.
- This had positive impact, particularly in the co-students of other departments that sought ways of attendance and showed their interest on learning about printmaking.
- The creation of videos with the works of the children and also the presentation in the internet gave to the children joy, but more, encouraged the positive approach and contact with the correct use of technology, computer and the web-world.

Feedback:

Feedback is a very important process. For that purpose the samples of the program progress was presented to the educational community:

- Part of the program that I applied as Visual Art Teacher in the primary schools - pedagogical goals and results depicted in the children creations - were presented in an educational conference.[4]
- The subject constituted part of proposal that was presented in 2014 in Educational workshops and presentations in Athens[5] and Romania[6].
- Exhibitions were presented in the Schools[7].
- We created digital archives for educational purpose.

[4] Was organized from the National Bank of Greece - Historical Archive and Theodora Chandrinou as co-organizer, entitled: ***"Cultivating life skills in the School from theory to the rendering of Good Practices"***, 22 January 2014.

[5] Pedagogical seminar-workshop organized by the Greek Ministery of Education and the authorized offices of Enviromental Education and Health Education of Western Attiki -20 March 2014- entitled: "Emotional Education in the programs of Enviromental Education and Health Education".

[6] International Conference "Art and Personality", Romanian Academy, Institute "Gh. Zane", Iasi, Romania, 23 of May, 2014: http://sistem.acadiasi.ro/ro/node/244.

[7] 2nd Primary School of Tavros - Athens and 2nd of Petroupolis – Athens, Greece.

- Photos with children's creations and slide shows were published on internet, as a source of positive practices.
- The cooperation of the Teachers had great results. With empowerment of the communication was more easy to solve difficulties and transmit the positive messages to the pupils.

Conclusions - Evaluation outcomes

We can develop several conclusions from the informations presented in our paper:

- The Visual Art perception level was increased as well as the aesthetic criterion.
- The final aesthetic result of the pupils work was presented much improved with no regression observed, as well as the improvment of the perception of composition, theory and practical application.
- The direct contact with experiential way and new materials, gave results. With the usage of different tools and techniques the children acquired useful experiences and abilities.
- The children's critical observations in the classroom revealed successful activation of the positive effect of the program applied, concerning the intellectual and emotional side of the children's personality.
- It was cultivated the critical thought. Moreover, all the results gave clues of stability.
- Was given the possibility of manifesting the artistic, creative tendencies of the children. The inspiration was stimulated, the imagination was developed.
- Students with learning dificulties had progress in all aspects. Immediately, they shaped a new profile. Those children became sociable and they were well included in the team. Children with low self-confidence changed in the sense of growing their self-esteem, getting more confidence and optimism.
- Friendships between students became stronger, the socialization was increased.
- Particularly observed was the multipled initiatives and the behavioral independence, among the pupils with training difficulties.
- Was perceptibly improved the communication ability of the participants.
- Emotional Intelligence was developed and empathy was cultivated, also.

- ✧ Increased eagerness for attendance and activity in the team. The collaborations became effective.
- ✧ A permanent character on the results is achieved, no regression noticed.

As a general conclusion we can confirm that the main goals of the program were completely fulfilled.

Bibliography

Amber, R. B., (1976), *Colour Therapy: Healing with Colour*.Firma LKM Private Ltd, Calcutta, India.

Arnheim, Rudolf, (1964), *Art and Visual Perception.* University of California Press.

Arnheim, Rudolf, (1989), *Thoughts on Art Education.* The Getty Center for Education in the Arts, ,N. York.

Buchalter, Susan (2004), *A Practical Art Therapy*. Jessica Kingsley. London.

Chapman H. Laura, (1993), *Didactics of Art, Approaches in the Artistic Education*. Nefeli Library of Art, Athens (in Greek).

Chrisafidis, K. (1994), *Experiential - Communication Teaching, The Introduction of the method project in the School.* Gutenberg, Athens (in Greek).

Danasis Afendakis A., (1996), *Learning and Growth*. Athens (in Greek).

Delacroix Eugène, (1980), *JOURNAL, 1822-1863.* Plon, Paris.

Freud, Sigmund (1972). *The psychopathology of everyday life of Sigmund Freud (A. Tyson,Trans.).* New York: W.W. Norton.

Gardner, Howard, (1993), *Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.

Gardner Howard, (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* Basic Books, New York.

Giannaras Christos, (2002), *Outline of Introduction in the Philosophy.* (in Greek), DOMOS, Athens

Gabriilia Gerontissa,(1998), *The Ascetics of Love.* EPTALOFOS, Athens.

Gogh Vincent Van, *Letters to his brother Theodoros*, Govostis. Athens, (in Greek, transl. S. Skiadaresis).

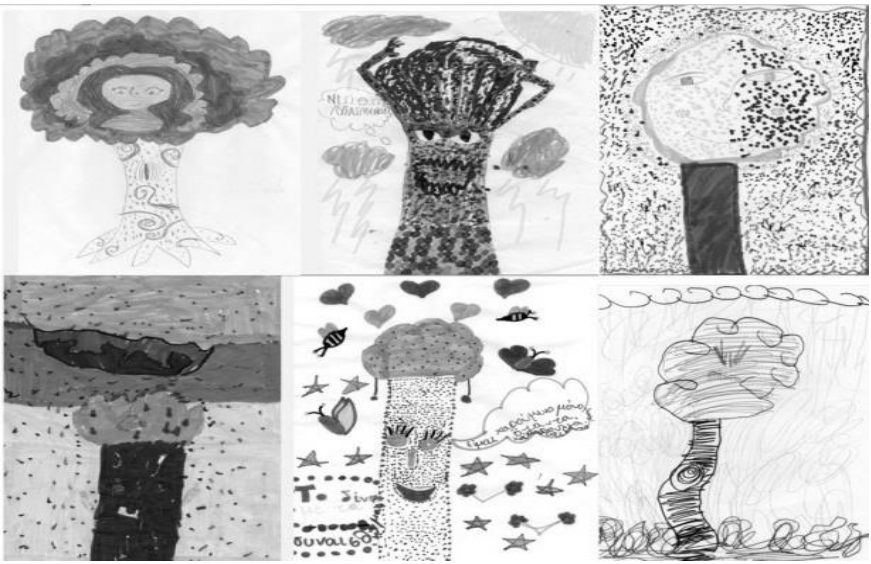
Goleman Daniel, (1995), *Emotional Intelligence.* Bantam, New York.

Gombrich, E.H., (1992), *The story of Art*. PHAIDON, London.

Gottman John with Joan de Claire (1997). The heart of Parenting (in Greek- 2011), Pedio, Athens.

Hegel, G.W.F., (1920), *The Philosophy of Fine Arts*, trans. Osmaton, London.

Herbert L. Robert, (1995), *Modern Art, second edition in Greek*. Union of Teachers of Art Lessons, Athens.
Jabobus John, (1983), *Henri Matisse.* Harry N. Abrams, INC., New York.
Kanakis I., (1987), *The Organization of teaching – learning in groups of work.* Athens.
Koliadis, Em. (1995), *Theories of learning and educational practice.* Athens, Greece: Self-published (in Greek).
Kroustallakis, G. (1994), *Education.* (in Greek), Athens.
Maslow, Abraham (1954),*Motivation and Personality.* Harper, New York.
Matsaggouras H. (2000),*Group cooperative teaching and learning*. (in Greek). Grigori, Athens.
Mota Miranda Artur da, (2013), *CONTEMPORARY INTERNATIONAL EX-LIBRIS ARTISTS*, Portural.
Papadakis, K. (1993), *Subjects of education of the child according to Holy Chrysostom*. Radamanthys, Rethymn (in Greek).
Piaget, J. (1962), *Play, dreams and imitation in childhood.* New York: Norton.
Pikionis, D. P., (1982), The 3rd Eye, 1935-1937- Greek literary and historical archive, Athens.
Read Herbert, (1987), *Dictionary of Plastic Arts*. (in Greek), YPODOMI, Athens.
Rusu, M. (2007), *Emotional Intelligence – Empathy and interpersonal communication*. Universitas, Iasi, Romania.
TACADE – KE.TH.E.A. (1990), *Skills for children of Primary School. Form and Color*, Athens (in Greek).
Vygotsky, L. S. (1998b), *Infancy.* In Rieber R. W. (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky* (207-241), Vol. 5. Plenum Press, New York.
Vygotsky. Vol. 5. *Child Psychology*, R.W. Rieber (Ed.). New York: Plenum.
Wax Carol, (2006), *Catalogue Raisonné Prints 1975-2005.* ARTISTIC INVESTMENTS, INC., Athens, Greece.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Waller Diane, (1991), *Becoming a Profession – The history of Art Therapy*, in Britain 1940 – 82 . Tavistock / Routledge.
Wilson, M. & B. Wilson, (2009), *Teaching Children to Draw.* Davis, UK.
Wood. C., (1997), *The History of Art Therapy and Psychosis*, In: *Art, Psychotherapy and Psychosis.* K. Killick and J. Schaveren, ed. "Routledge", London.



If I was a tree

If I was a flower

Exhibition of childrens' work, presented at the International Conference "Art and Personality", 24 of may, 2014, Iași.

The School Garden
as field for cultivating life skills

Alexandra Tsigkou[1]

Abstract

The particular proposal detects the ways with which various students' life skills are cultivated through innovated programs and experiential action in school garden. In the past few years the value of **"school garden"** is recognized as a field for the growth of activities that offer multiple pedagogic profits in the students. Via these the reflection is cultivated, the research is encouraged and the decision for trials is strengthened. The school garden is transformed in space that helps children to collaborate, to act in learning, to be able to solve problems and to develop fertily the failure.

Good practices will be presented through the experiential environmental action that is realised in concrete schools. At the same time the contribution of these programs will be elected in the culture of dexterities, in the configuration of attitudes, values and behaviors.

Basic pedagogic element developed is the activation and socialization, while children in the school community learn how to share, how to propose, how to be glad, how to dream.

Keywords: school garden, life skills, problem solving.

[1] Coordinator of Environmental Education for Primary Schools of Western Attica, Athens, Greece.

1.“School Garden” in Greece.

An Elementary Environmental Education Coordinator in Greek schools has the joy to draw several programmes for the “School Garden” with colleagues and also enjoy many experimental actions with students. Therefore, there is a chance to observe how kids cultivate several life skills.

In the last two years all over Greece, from Evros to Crete, it was observed big mobility of school gardens creation by educational institutions. This fact shows that most people have understood the pedagogic value and the profits that resulted from the students’ entanglement with the creation of school gardens.

The value of nature in the education of young students has been reported from philosophers and educators of European Culture, as Aristotle, John Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau. With the same courage they also proposed the integration of “School Garden” in the pedagogic process.

In the Greek educational system, the institution of “School Garden” has been delivered a long time ago. Focusing in the newer years, the first articles of association we can find are from the first period afterwards the liberation. With a Law of 1835, the school is identified with his garden and in particular 15 acres have been granted per school, so it is provided to students the possibility for experiential relation with the nature.

In the beginnings of 20th century, the creation of school gardens is obligatory and aims in the teaching of Natural History and Fytologia courses. The institution of School Garden is continued with enough intensity and afterwards the war and mainly the decades of 60’s and 70’s. The model was borrowed from John Dewey’s school, that these days was world wide spread. The “School Garden” is a part of the educational process and at the same time prepares the students for the agricultural employment, because it creates the tomorrow's farmers who work by the land love.

In the dues of 20th century with the deepest ecological crisis and the intense urbanisation, “School Garden” changes its philosophy and includes the reflections that appear from the “Greening” of the Cities and aims in the mental and bodily health of citizens and in the ecological management of natural resources.

2.School gardens programms.

During the 21st century in the frames of the deep economic and social crisis, new significances are formulated and also new social needs have been searched. The school gardens programms are included in the reflections of urban agriculture and are directed in the philosophy of alimentary self-sufficiency.

These messages attempt to drive the modern school Environmental Education, or otherwise the Education for the Sustainability as we call it anymore, into a more student-centered direction. The optional programmes implemented by volunteer teachers, from more than 20 years ago, have put their seal in this change.

The re-establishment of natural environment in the school courtyards via school gardens has an objective and this is the entanglement of students and the change of their attitudes and behaviours towards the level of relations with the natural environment and, in parallel, the harmonious participation of all school community members.

In the vision of Sustainable School that ties up on the one hand the natural and constructed environment with the relations, participating and on the other hand, the institutions that influence the processes, the School Garden plays an important role. We will stand mainly in the value of School Garden as a pedagogic method and we will examine how this affects in the pedagogic process.

Let's consider the shape that includes at first the paved courtyard, at second the teacher-centered teaching, at third the learning in the classroom and let's contrast it with the shape which includes at first a Garden with soil, at second teamwork teaching in the natural environment. We will understand how the second shape facilitates learning, since, thanks to the frame, fuller and more complete project negotiation is secured.

The learning and project implementation is facilitated by cooperative teaching and learning in a natural environment. In the small group of the class teamwork is developed and discussions and debates are included cause of it. In this process, questions and doubts are formulated, arguments are employed, additional information and analyzes are made as a result of confrontations and "Generally, several sides are highlighted, that members were unable to reach in the individual study" (Matsagouras, 2000).

3.Educational benefits of the school garden.

If we come out of the classroom and see how the schoolyard affects in learning, we will note that, with proper organization and appropriate equipment, the schoolyard can create the framework of the school knowledge interdisciplinary approach and also can support learning processes through appropriate educational oriented activities and issues linked to environmental programs. Especially in the school garden interdisciplinary learning is facilitated, as opportunities for experimentation and discovery are given, while conditions are created so that young students grow into adults with environmental sensitivities.

On a more social-communicative level, the school garden allows children to engage in pleasant procedures without competition, participate in long games and feel satisfaction from their participation and performance. Surveys show that working with the garden, increases involved students' happiness, affects values and attitudes, promotes community and social life, while students who come in contact with nature become more proficient and develop feelings of solidarity.

During school garden games students can participate and integrate with a very natural way even if they have a different origin, language and social background. In the garden students develop partnerships with parents and experts and this is very important for parents- especially immigrants- who have agricultural rather than academic knowledge. Let's think about how important it is for children to develop collaborations with experts and also to interact directly with the scientific or empirical knowledge.

In order to attain a better training effect, it is necessary to have communication and collaboration among teachers, communication between teachers and students, communication between the school and the wider community. The dominant role obtains the course director, who is involved in the development of partnerships among all stakeholders of the school community. Through these partnerships teachers improve their teaching methods and students feel satisfaction, participate in school activities and undertake initiatives that will surely consolidate a more active behavior in the future.

So, we can see that the school garden, apart from an important area of children's games, becomes a space of social interaction and personal development of young students. There is a plethora of investigations referred to the profits of the school garden for the socio-emotional development of children. Within the ecosystem of the garden the child is

not only an observer, but also can now create, explore, record, produce significant goods and acquire creative thinking.

With these processes children grow and develop their personality. This is very important for the city's children. This makes necessary the mobilization of action and mechanisms of reconnecting children with nature in general. Here we must be careful so as the acquaintance and children's contact with natural elements not to take the form of a still subject, made by an adult, but to enable the child to draw inspiration from this constructive process training. Simultaneously, it is important that the activities done in the garden to be tailored to different skill levels, so as all children can participate in and especially children with special needs.

When children are working or playing in the garden, they process the comments and changes made to the natural environment. This experiential contact with the procedures and correlations indirectly offers the child a dynamic teaching.

The opportunities given to children through their involvement with the garden are great because they lead them to discover, to experiment, to learn empirically, to cooperate with others. It is amazing to see kids yearning as they touch the earth and feel the joy of playing in the dirt with their bare hands.

Knowledge is constructed from concrete experiences and abstract concepts take shape through observation and active experimentation. Through the practice of school garden experiential learning automatically leads to higher mental functions of comparisons and conclusions. Our students become proficient in the observation, improve cognitive growth particularly in the fields of consciousness, the processing logic and observation.

According to the theory of multiple intelligences of Gardner children learn in many ways. In the environment of the school garden multiple opportunities are given to students: the strengthening of the skills to reason, to find solutions, to create spiritual models of space, to manage their body movements accurately, to understand the sounds of nature, to use the skills attainment, to practice their communication skills and interact so that they can achieve a common goal.

In the School Garden students start and operate to identify and distinguish colors, sounds, smells, begin to be fitter, better coordinate their movements at balance and agility, and not get often sick. Children play through learning - learn through playing. The games of children in the school garden cultivate their aesthetic, nurture the imagination and lead to remarkable artistic creations.

Another issue in education is the ***moral development*** of our students that can find fertile ground within the environmental education programs. Empathy and dramatic play act as a vehicle which leads children to grown in the learner's ability, to solve the contradictions between the egocentric needs and obligations, to act positively according to the needs and rights of others, to respect the rights of others, to respect nature and components.

In the school garden student explores the ethical obligations of the "unimportant" beings, even such as worms or dead leaves. There, the first queries on environmental ethics enter. There, students may very well develop the emotional and moral intelligence. In the garden students cultivate moral values and learn to cooperate. In the school garden the conditions are created which let children grow into adults with environmental sensitivities. The school garden with its aesthetic dimension, configuration and uses, can help in the moral development of children.

In the environment of the school yard children develop patience, responsibility and confidence. The beauty of the garden and the harvest profits provide positive reinforcement that has intrinsic effect patience. The developed ties produce and presuppose collectivity. This leads to less aggressive behavior of children. It is important that the integration of gardening in children's playing to be understood by adults. It is also important to be based on the children needs and not on adults needs. To this direction there is a growing trend for free flow in the game, so that the game functions as a vital instrument of discovery and learning.

In the school garden environmental programs, children are concerned about the value of seeds and their maintenance and preserve them from transformations and unfair trade practices. Inspired teachers and students can change their school gardens into places that can rescue the varieties of plants. They can change them into places for food production so that they contribute to food salvation of modern societies led to poverty and hunger. Traditional plants are being grown in many Greek schools and then shared with the local community in charming festivals within a community spirit in a society that gives an unequal battle with economic and political interests. In our century now discussing the school of sufficiency, in which students learn also those skills that will make them self-sufficient adults in a society full of competition and inequality.

Conclusions

We would say that school gardens can be small “arks of salvation”, in which all values that hold up society will be saved. The school garden

will bring out the true meaning of sustainability. In schools with garden, a new vision for the school's future is being created. There, surely, teachers will see their students happy. The best wish for a teacher is to feel the vibrations of his students' heart when they play cultivating the garden of their school.

Bibliography

Chrisafidis, K., (1994). Experiential - Communication Teaching, The Introduction of the method project in the School. Publisher: Gutenberg, Athens (in Greek).

Gardner Howard (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books, New York.

Goleman Daniel (1995). Emotional Intelligence. Bantam, New York.

Koliadis, Em. (1995). Theories of learning and educational practice. Athens, Greece: Self-published (in Greek).

Kroustallakis, G. (1994). Education. Athens (in Greek).

Matsagouras, (1999), School classroom, Private Edition, Athens (in Greek)

Matsaggouras H. (2000). Group cooperative teaching and learning. Publisher: Gregori, Athens (in Greek).

Matsagouras, (2002), Interdisciplinary knowledge in school, Gregory, Athens (in Greek).

Matsaggouras, H. (2004). Teaching strategies: Critical thinking in teaching practice. Athens, Gutenberg (in Greek).

Tamoutseli, (2000), "Outdoor school space: education and training tool, educational materials for secondary schools: pedagogical dimension of space", Ministry of National Education and Religious Affairs, Thessaloniki (in Greek).

WWF, (1999), "Greening the courtyards of schools", Athens, (in Greek).

Websites

http://www.potatoesforschools.org.uk
http://schoolgardenproject.org/
http://www.nationalschoolgardennetwork.org/
http://www.edweb.net/schoolgardens
http://kpe-edess.pel.sch.gr/ τοπικά δίκτυα
http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php
http://blogs.sch.gr/schoolgardens/
http://okipostisaeiforias.wordpress.com/

Olympic education & Children's moral behavior

Kafetsi - Apostolopoulou Sotiria[1]

Abstract

"The most important thing in the Olympic Games is not to win, but to take part. The important thing in life is not to triumph but to struggle. The essential thing is not to have conquered but to have fought well", wrote Pierre de Coubertin, the founder of the modern Olympic Games. This is the pure expression of the Olympic Spirit, the enternal message of friendship, friendly competition, ethos and peace throughout the world. Olympism as an educational experience could be most beneficial for younger generation and future society, because promotes social cohesion and a spirit of excellence and competition to get ahead of themselves.

The idea of mass participation which gives everybody the opportunity to take part in sports, fairplay and sportsmanship which make children to learn respecting the skills and the feelings of the other player – whether they win or lose and the cultural exchange, could be positive motives for children (Segrave, 2000).

However, through the media, young people look at all the violence going on in society and sporting fields also. Kids see athletes in

[1]Master in Sports Management University of Technology, Sydney, Faculty of Business School of Leisure, Sport & Tourism, Nov. 2000, Supervising professor: Dr. Chris Kabitsis.

professional teams behaving aggressively, so they lose respect for the game and their colleagues athletes (Hawes, 1997). Kids learn also the social behavior by observing and imitating other people's behavior morally or immorally, from their parents, peers, coaches, and modelling themselves after their sports heroes (Magill, 1980). Competition also, most frequently leads to an increase in aggressive behavior. Sport through out reinforcement of aggressive responses and the lowering of inhibitions, contributes largely to the violent social patterns, so prevalent today (Suinn, 1980).

So, considering that sports and Olympic Games could be either positive or negative models for children's behavior, the purpose of this study was to define first the current level of children's moral attitude and then to find out the essential elements of Olympic Education that can influence children's moral behavior.

Key-words: behavior, education, competition.

Aims of the study

Considering that sports and Olympic Games could be either positive or negative models for children's behavior, the purpose of this study was to define first, the current level of children's moral attitude and then to find out the essential elements of Olympic Education that can influence children's moral behavior.

Methodology

A questionnaire survey was conducted in a Greek Australian School of Sydney, in order to examine students levels of sportsmanship and fair play towards moral dilemnas in sport and the level of knowledge towards the ancient and modern Olympic Games. One month before the begging of the 2000 Olympic Games, in Sydney was assumed to be the most appropriate time. Because children would have been more interested in answering the questionnaire and they would have been better informed about Olympism, through the National Educational Program and television.

Sample characteristics

Two hundred and two students, the 92 girls (45.5 %) and 110 boys (54.5 %) volunteered to participate in this study. The children ranged in age from 10 to 14 and represented school grades five through eight.

Questionnaire outline

Children filled out a questionnaire with the following parts:
Part 1: The Demographics of the sample and the evaluation of the following variables:

- The importance of the Olympic Games and the participation of children in sports.
- The knowledge about the ancient and modern Olympic Games.
- Main benefits of exercise.

And Part 2: Evaluation of the following variables:

- Values of "sportsmanship" such as the importance of victory, entertainment, social interaction, participation, athletic example, altruism.
- Values of "fair play" such as legality, honesty, tolerance, personal virtue, completeness, fairness.

Data collection procedure

The questionnaire had been completed by the respondents in the class, during an academic hour, under the guidance of the supervisor tutor and all the questionaires had returned back at the end of the hour.

Results

As a sample appeared to have a common socio - cultural profile and according to the results, the frequency distribution showed the following:

1. High rate of knowledge concerning the ancient and modern Olympic Games.
2. High rate of health status.
3. Average level of sportsmanship.
4. Average level of fair play.

Specifically, the results showed that the values of sportsmanship and fair play were from the sample, as consequences of the perception that *the sports are oriented primarily to victory.*

Analysis of results

According to the part of the questionnaire which referred to the knowledge of past and present features of the Olympic Games, most of the students knew few about the Olympic Games and agreed that it was important to learn about the Olympic History. The majority of the respondents also stated that television, teachers and parents were the most common sources of getting information about the Olympic Games. Moreover, the children named "body fitness", "victory" and "career" as those items which they thought were the most important reasons for getting involved in organized sport. Also, the most popular organized sport among both boys and girls, were the team sports. And the most common reason for giving up a sporting activity was lack of time.

Furthermore, according to the results of the six questions, in response to moral dilemnas concerning the sportsmanship values, children appeared to have an average level of sportsmanship, due to the fact that, one of their motivational priorities were "winning at all costs". The achievement of victory were held to be more important than the commitment to the values of "participation", "fellowship", "goodwill" and "altruism". Children's moral behavior was more towards to desire to win and this occurred by observing other people's behavior and imitating of their peers and sports heroes. As far as the genders were concerned there was no significant difference between them.

According to the results of the six questions, in response to moral dilemas concerning the fair play values, children appeared to have an average level of sportsmanship. That was due to the fact that children prescribed an attitude toward the game - that it was not guided by the formal and informal fair play. Children's responses were associated with lack of honesty by accepting lying and cheating others and behaving aggressively towards the opponents. Their moral decisions were not oriented towards "personal virtue", "beneficence" and "justice". Both genders had the same attitude toward fair play.

Discussion

The most important outcome of the questionnaire survey was the fact that although children were informed about the Olympic Games and Olympic Ideals, through television, teachers and parents, they could hardly, practiced sportsmanship and fair play values, in the sports field. Their

behavior for both, boys and girls, was oriented primarily towards winning which seemed to be their motivational priority.

Being violent, aggressive and unfair in a game was acceptable as a consequence of the view that in sport “winning at all costs” was more important than the desire to keep their personal virtue, beneficence and justice.

It was also important, that although, according to the theories, females had a more positive and mature moral reasoning, in moral dilemas, in this survey, between genders there was no significant difference as far as the level of sportsmanship and fair play was concerned. Although children knew enough about the Olympics, other factors determined their ethical behavior.

Factors related to the results

The view that sport was a context for moral education was not new. We could find evidence from the writings of Plato to the contemporary declarations of educators that sport was a builder of character. There were three main approaches, according to which the relationship between sport participation and moral growth could be described:

a) **The cognitive – developmental approach** which suggest that children could react to environmental stimuli, and actively process and integrate new moral information with the former views they had.
b) **The social learning approach**, according to which children attributed changes in moral behavior to observation of models, imitation and reinforcement from society.
c) **The structure development approach** according to which when people dealt with such diverse issues as moral decisions their reasoning was generated from psychological structures (Singer, Tennant, 1993).

Diffusion - Feedback

Iinitially, the proceedings of the results of this research helped me to understand the key drivers that make students to learn about sports in primary schools. Specifically, the key driver of students’ engagement to exercise was "win by any means". Thus, to keep all the students interested in learning about sports activities, I had to keep the competition within

lessons at a high level but also at the same time I had to invent or to convert the same exercises into exercises of cooperation and communication, with fair rules, creative and expressive possibilities, and a strong element of entertainment and pleasure.

Vital aim of physical education programmes became also the mental and spiritual nurture and the enhance of the students health status through entertainment activities and musical - kinetic events where the protagonist is not the student but the learning values of discipline, mutual friendship, emotional support from peers and observation of positive role models and ethical reinforcement from teacher.

Personally, this research also helped me to understand that sports such as the Olympic Games beyond the competitive element of victory, can develop also much more aspects of human behavior such as fair play and sportsmanship which can lead man and students in a superior quality of life and can improve both the students' school behavior and performance. Whenever students feel encouragement in physical education and sports, acceptance and approval from their peers, even if they are not the best athletes, or don't feel security or justice, they will be able to change behavior, they can learn to be confident and to love others and themselves.

"That supreme morale that enables us to learn the game is this: The most important aim of the game is not to win but to follow the right training and the discipline routines, strictly following by the laws of the game in order to fight for the victory" **(** N. Kazantzakis, 1964).

Conclusions

The problems experienced by students today according to the latest international researches are diverse and have an impact on their physical and mental health. I believe that physical education has an important role in the education, from preschool to adulthood of students. And if we look at education as a continuous process of development and cultivation of the human personality in society, then the physical education continues to have a significant role until the end of human life.

In line with international trends, the growing social and emotional skills of students is essential because it contributes greatly to improving both school behavior and performance. Physical education within school, is one of the few subjects that can naturally (through games, sports, activity in natural environment) promote the development of man as a whole. Physical education could be a tool for learning social values (cooperation,

respect for others, justice, equality) and individual virtues (creativity-invention-willpower-self-discipline).

The idea, for example, of mass participation enables all students to participate in athletic activities, the values of "fair play" and "sportmanship" that make children to respect their feelings and capabilities of other players - through sport, could be positive incentives for children. This is also illustrated by the Cross Curriculum of the Ministry of Education in Greece. The purpose of physical education in both primary and secondary schools is not only the physical capacities and skills of students, it is also the mental and spiritual nurture and enhance of their health.

This is done through the course of physical education that can motivate students to develop skills of health education through cross-curricular activities of a rythmic gymnastics, psychokinetics and organized sports games.

Children skills development such as communication, cooperation, imagination and creativity with the participation of all students in games that emphasize more on fair play and not on winning. The design of physical education is based in sports, playful activities where fun is a key motivation for learning. During these games children act as teams to get emotional support from their friends and classmates. The educational games includes all kinds of games that contribute to both physical and cognitive and emotional development of the child. Through play the child become part of the social group, forced to cooperate and develop mutual friendships with team members, cultivate patience and discipline. As we can see Physical education has a duty to promote and improve moral development through the teaching of subjects with emphasis on creative and expressive games, and also has a duty to improve the social behavior of non-verbal communication of students.

In conclusion, we can say that Olympism ought to become educational tool which could build character, develop personality and teach moral values to children. Olympic Games should be used in order to promote through television, the Olympic Ideals and values of sportsmanship and fair play. Society sould promote positive role models from parents, athletes, friends, and classmates.

Also, physical sport activities can be the most effective mean of teaching children moral values and promoting the attitude in sport “Fun is Number 1 and not winning”.

The combination of Olympic - Moral and Physical education could be the key for a successful educational program.

Something to remember
by Dorothy Law Nolte in 1972

"If a child lives with criticism, he learns to condemn . . .
If a child lives with hostility, he learns to fight . . .
If a child lives with fear, he learns to be apprehensive . . .
If a child lives with jealousy, he learns to feel envy . . .
If a child lives with shame, he learns to feel guilty ...
But
If a child lives with encouragement, he learns to be confident . . .
If a child lives with acceptance, he learns to love . .
If children live with approval, they learn to like themselves..
If children live with recognition, they learn to have a goal.
If children live with sharing, they learn to be generous.
If a child lives with fairness, he learns justice . . .
If a child lives with honesty, he learns what truth is . . .
If a child lives with security, he learns to have faith in himself and those about him . . .
If a child lives with friendliness, he learns the world is a nice place in which to live . . ." .

Acknowledgements

I'm most grateful to Dr. Chris Kabitsis for his dedication to the importance of the project, to Anthony Tsoutsas, the Head Master of the Australian "All Saints Greek Orthodox Grammar School" and also, to all primary and secondary students who volunteered to fill the questionnaires, with their valuable principles and ideas.

Bibliography

Hawes, K. (1997), *Pressures combine to influence behaviuor –Athletes affected by media, money, mentors.* Institute of International Sport at the University of Rhode Island, United States. Available: http://www.sportmanship.org/ncaa2.html

Kazantzakis, N., *Traveling* (1964), *The value of team sports*, (England), Eleni Kazantzakis.
Magill, R., Ash, M., & Smoll, F. (1980), *Children in Sport: a Contemporary Anthology*. Human Kinetics Publishers, United States of America.
Nissiotis, N. (1980), *Problems of Olympic Education, as seen through the work of the International Olympic Academy*. Proceedings of the 20th Session at Ancient Olympia, Available: http://www.sydney.olympic.org.
Segrave, J. (2000), *Singapore Olympic Academy Olympic Education Kit.* New York State, USA, Available:http://www.olympics.com
Suinn, R. (1980), *Psychology in Sports-Methods and Applications*. Burgess Publishing Company, Minnesota, USA.
DEPPS-IA - PEDAGOGIC INSTITUTE, www.pi-schools.gr/programs/deppsΦ
VIRTUAL SCHOOL - NEW PILOT PROGRAMS / New School - Curriculum - School and social life - Primary Education: C Topic: I take care of myself, Athens 2011, Institute of Education - **Ministry of Education**, **Greece**. (New School, School & Social Life, 2011 Primary Teacher's-guide). Source:http://digitalschool.minedu.gov.gr/

Drama –Theatrical education - as a tool for skills development in Primary Education

Panagiotis Manolopoulos[1]

Abstract

Theatrical Education as a School subject included in the Greek school curriculum has an epistemological and mainly experiential character. The target setting of teaching the subject concerns so much the cognitive, psychokinetic, emotional, social as well as the metacognitive domains.

Through the various processes that take place while teaching the subject it is possible to reinforce, in a holistic way, the capacities of the students as well as develop their skills in a multilateral way. Presented in a summary is the circle of experiential learning according to Kolb and the approach of the teaching methodology.

The material that was submitted in 2011, as part of an innovative School program of activities in Health Education, is presented as an example of applying it in class. The subject of the program was the dramatization of a Fairy tale and it ***was awarded with praise by the 1st Primary School Education office of Athens.***

[1] Actor-Director, Teacher of Theatrical education,
Dance Movement Therapist, School 79, Athens, Greece.

Finally, the importance of the interconnection with other modules is pointed out and the benefit to the students by the synergy of the school subjects on "the Interaction of Arts" is highlighted.

Having as epicentre the Humanitarian and Social Sciences, that reduce the significance of Education as genuine humanising substance, the contribution of theatre as educational forming virtuous and his integration in the School study Program, contributes the most to the above direction.

Keywords: theatrical education, development, emotion.

The general aim of teaching of Dramatic art in the First degree of Primary and Secondary Education, is the encouragement of students to develop skills, so that they can function harmoniously as autonomous personalities, but also, in any social team. From those are concluded, that the objective target concerns, so much in the growth of expressive possibilities of students, as well as in the balanced growth and development of their mental, psychological and aesthetic potential, having of course as founding stone, the creative contact and their energetic attendance, in the creation of theatrical action.

Specifically, in the school study program, inter alia, are marked:

*The encouragement of the creative expression of the students.
*The growth of their natural and mental skills.
*The culture of their mental world.
*The collaboration and the harmonious integration of students in group.

Also:

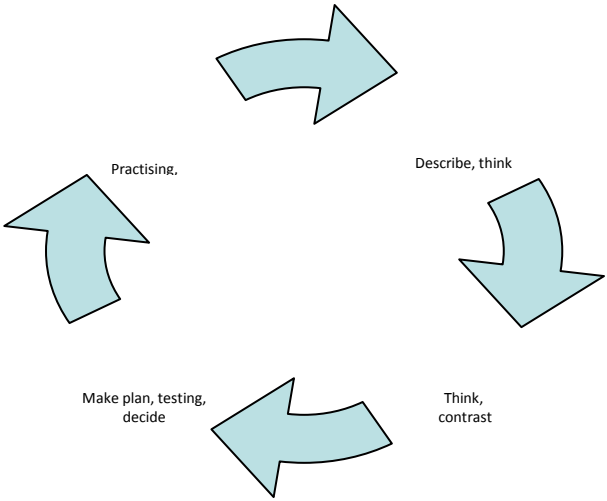
*The productive interconnection of cognitive objects through the applications of drama and the connection of theory with action.
*The acquisition of concrete knowledge for the theatre and the other arts, as well as for their relation with culture and society.
*The creative and original production of dramatic texts.
*The collective artistic creation.
*The familiarization with techniques and methods of theatrical action.
*The familiarization with the theatrical space and time, etc.

The course of Theatrical Education is one eminently experiential lesson. With the application of various theatrical actions, are cultivated skills, that concern the:

a) ***cognitive sector***, such as the comprehension of significances, the linguistic culture, the growth of oral speech, mnemonic operation etc. b) ***psycho-moving*** sector, that is related to the significances of co-ordination

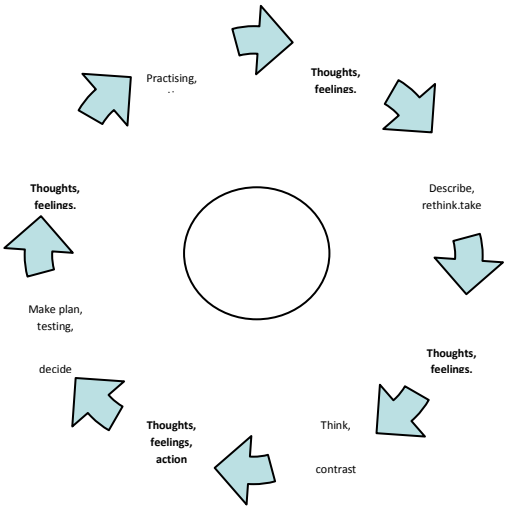
and timing of movements, *psychomotor fulfilment, kinesthetic perception, etc. (Arnheim Rudolf -2005),* c) ***sentimental sector***, concerning the recognition and the aid of sentiments, in values, attitudes, as well as in significances as the self-monitoring, self-control and self-respect etc. d) ***social sector***, the aid of team work, the energetic presence, the harmonious coexistence, the collaboration, the socialization that constitutes also the basic destination of school e) ***meta-cognitive sector***, that is about the layout of critical thought, in the rethinking, in activities of self-knowledge, self-assessment etc.

According to Kolb theory (1984), the circle "of experiential" learning includes **three basic admissions**:
1.We better learn when we participate in the experience of learning, ***actively.***
2.Any kind of knowledge has bigger importance when it is acquired through ***our own initiative***, conscience and discovery.
3.Learning is more effective when:
a) we committed ourselves for the achievement of objectives also placed with ***our own involving,*** b) when the attendance ***is positively evaluated*** c) when we learn through ***a supporting frame***.



Circle of experiential learning. Source:
Jaques, David. "Learning in groups", transl.in Greek : Niki Fillips, Ed. Metaixmio, Athens, 2004, pages 21- 22.

Interaction between thoughts, sentiments and behaviours, is an additional element of the circle and is inherent in all his phases. Each one of them or even all together, can influence our choices at our progressive course in the circle.



Circle of experiential learning.
Source: Jaques, David. "Learning in groups" transl.in Greek. : Niki Fillips, Ed. Metaixmio, Athens,2004,pages.21-22.

It deserves to be marked, that the interconnection of students, benefits them cognitively and sentimentally, blunting them by any chance oppositions that likely exist from each other.

The approaching method of Theatrical Education - in cause and effect (as from the nature of object under review) is the group cooperative learning, precisely meaning the collaboration of students in teams.

The particular method promotes the:
1. experiential approach of knowledge,
2. discovery of knowledge from the students,
3. collaboration and the solidarity,
4. respect to the opposite opinion,
5. search of initiatives,
6. self-activity,

7. collective spirit,
8. sociability,
9. reduction of student's stress , positive characteristic that is observed by the application of group cooperative learning.

The training process is distinguished in **five main axes**:

1. Activation, Awareness, Growth of Bodily Capacities and Bodily Expression.
2. Activation, Awareness, Growth of Phonetic Faculties, Articulation, and Education of Oral Speech.
3. Dramatic Expression, concerning: Improvisations, Theatrical Games, Acting Techniques etc.
4. Dramatic text, Including: the Play-writing, the analysis, the explanatory approach of text etc.
5. Theatrical Education, where through the specialisation of objectives and their concretisation, they are allocated in thematic units of type:
* Drama teaching techniques.
* Combination of verbal and not verbal ways of expression.
* Staging approaches.
* Theatrical representation.
* Theatrological data.
* Special types of theatre (puppet show - puppets, theatre of shades, etc.)

It is more shown that the theatre in education, aims in the growth and cultivation of capacities and life skills. The students will create a completed personality and acquire social conscience, in the frames of environment, where are cultivating the cooperation and democratic thought and practice.

Afterwards is presented summarizing report in a project that took place at the duration of academic year 2010-2011, in the ***46th Public Primary School of Athens,*** where I served as Teacher of Theatrical Education. Concretely, I participated in the realisation of a Health educational program with the title: **"I take care of myself and the others around me"**. Main object of the program was the appointment of value of healthy diet, with accent in the positive models of behaivor and life style. Central therefore subject, was the Education of Health and the prevention, via the promotion of positive models and the correct alimentary directives, with final objective: the evasion of future harmful behaviours.

Coordinator - head of the program, while also person in charge

for the creation of the archive, in printed and digital form was Mrs. Theodora Chandrinou (Teacher of Plastic Arts, painter – printmaker). Also she wrote the children's ***fairy tale "The magic bag - Theatrical".*** The particular text was selected and **used as a teaching tool** with multiple approaches.

In this innovative program participated: 73 students (boys 38, girls 35) from 1st up to 6th primary school classes. They worked in the curricula, from November up to April. Most of the teachers of specified lessons were collaborated. Thus, in the frame of the **"Interaction of the arts",** the students ***created and performed the melody theme*** of the fairy tale. In the continuation, in the field of Plastic Arts Education, the children illustrated the fairy tale, draw and painted the theatrical scenes in the walls of the School space. Also, they created: masks with moulds from plaster, from recyclable materials dolls for puppet show etc. *(Chandrinou Theodora - 2013, Innovative Art Interventions in Primary Education Providing emotional intelligence and life skills).*

Concerning my specialization, as person in charge of the Theatrical lab and Dramatization of the fairy tale, I drew **5 stages of concretisation**:

1st - Creation of the team.
2nd - Improvisation and theatrical games.
3rd - Role playing and situation analysis.
4th - Actions rehearsals.
5th - Critical assessment and evaluation of previous stages.

Having as vehicle the Theatrical Game, I focused in the :

* culture of interpersonal social relations and in the creation of the feeling of safety and confidence that owes to prevail in the theatrical practice.
* psychological - emotional and cognitive growth, in cultivating of creativity and imagination.
* psychological growth, via the bodily movement and the expressive functionalism of children, but also in their linguistic growth.
* improvement and development of the aesthetic and artistic criterion of the children.

Further more, intended through selected theatrical exercises, for the children to achieve to:

- ✓ use enriched vocabulary;
- ✓ suppose, to be able to connect and practise systematic

observation;

- ✓ devise and recreate roles and situations;
- ✓ be involved energetically and undertake initiatives;
- ✓ recognize problems, proposing solutions;
- ✓ practise energetic listening.

For the methodological approach, I applied instructive activities that initially concerned, in the constitution of working groups and also in the distribution of their work. In cooperation with the Teachers of specifications that also participated in the project. It is a difficult affair related with the training content. A great degree on the success or the failure of all undertaking it depends on the above. It deserves to be marked that, the students mainly participated in the formation and creation of their groups.

Concretively, a theoretical and practical frame was developed. On that base was organised the teaching, with centripetal axis various theatrical games, hypocritical exercises and dramatization techniques. Due to this option, were held:

- ✓ Games of acquaintance.
- ✓ Games of rhythmical awareness.
- ✓ Exercises of body knowledge.
- ✓ Techniques of concentration, relaxation and communication.
- ✓ Activities of sensitization in the theatrical space and time.
- ✓ Improvisations of sound, voice, bodily expression, techniques of speech training, Education of oral speech, but also kinetic capacities, with accent in the co-ordination, the timing and associated movement. Also, was created a laboratory of growth of imagination and invention of theatrical text.

For a complete approach of the program, was essential the connection with colleagues of other cognitive objects. The fertile collaboration of Art Teachers, was the basic priority and the key of success of the project. In the final phase of assessment were kept observations archive of evaluation that concerned in the :

- Growth of personal and social skills of the students.
- Growth of emotional intelligence.
- Culture in the cognitive, sentimental and social skills.

- Growth of empathy, but also in the configuration of interpersonal relations, in the team.

Ways of diffusion of results of the program

- The results of the program had been presented.
- Was set up report with the creations of students.
- Was created educational material in printed and electronic form.
- The archive was presented in the Ministry of Education and the responsible offices of education.
- Feedback, available on rethinking and improvements was deposited.
- The program was evaluated and awarded from the Greek Ministry of Education and the authority of "Health Education" office for Primary Schools.
- Achieved warm correspondence and acclamation from the educational community.
- Parts of the program were presented as an example of positive educational practice in Scientific and Pedagogical Conferences.

Conclusion

- The students were sensitized on issues about Health Education.
- They revealed their talent participating with joy, in knowledge and creation, acquiring better socialization.
- Learned positive ways, to be able to cultivate and develop their new supplies in life.
- Meeting with other cognitive objects and the successful "Discussion of Arts" contributed due to an holistic and innovative way in the conquest of knowledge from the students.

Bibliography

Arguile, R. (1992), Art therapy with children and adolescents in Waller, D. and Gilroy A. Art Therapy: A Handbook, Publisher: Open University Press. Philadelphia.

Arnheim Rudolf (2005), Art and Visual Perception (in Greek), Ed. THEMELIO, Athens.

Carlson M. (1984), “Theories of the theatre”, Cornell University Press, USA.
Chandrinou Theodora(2013), Innovative Art Interventions in Primary Education Providing emotional intelligence and life skills, in (Editor) Rusu Marinela, Expressing and Self – Regulating Emotions, Publisher: ALFA, Iasi, Romania.
Galani Maro, (2011), “Creative method of theatrical game” (in Greek) Publisher : Ellin, Athens.
Georgousopoulos. K., (1984), “ Keys and codes of theatre”, II, Greek Theatre, Publisher: Bookshop ESTIA, Athens.
Giannoulis N. (1993), “Educational methodology” , ed. Giannoulis, Athens.
Grammatas. Th. &Tzamargias, P. (2004). “Cultural events in the school of Primary and Secondary Education”. Publisher: ATRAPOS, Athens.
Jaques, David. (2004), “Learning in groups”, Ed. Metaixmio, Athens. 2004
Matsaggouras H. (2000), Group cooperative teaching and learning . Publisher: Grigori, Athens (in Greek).
Matsaggouras, H. (2004), Teaching strategies: “Critical thinking in teaching practice”, (in Greek), Publisher: Gutenberg Athens.
Papadopoulos P. (2010), (in Greek), “Pedagogical of the theater”, Publisher: Kondouli, Athens.
Pavis, P., (2006), “Dictionary of Theatre”, transl. A.Stroumpouli, Publisher: Gutenberg, Athens.
Tolstoi, L., (1990), “What is Art ”, transl. in Greek - B. Tomanas, ed. Printa, Athens.

The usage of tabletop RPGs as an educational method in language teaching in adults

Christina Gatsakou[1]

Abstract

Role playing games, henceforth abbreviated as RPGs, are an entire genre of games focused on creative storytelling and player interaction. They were initially created on the form of a tabletop game played by a group of friends, one of which acts as the story teller, commonly referred to as Dungeon Master or Game Master in the more recent iterations and a group of players who each embody a specific character created either by them as part of the experience or pre generated characters assigned to them by the Game Master (GM).

The game can be played as a single adventure, also custom made by the Game Master or purchased from among a vast selection of premade adventures, or a series of adventures in a campaign in which the players affect the entire game world, leaving behind their mark as heroic individuals. RPGs are separated by game system, which is to say, the kind of mechanic used to play the game.

Each scene is described by the GM and then followed by a pause in which the players decide how their characters will react. It is therefore a

[1] Master in Applied linguistics, Primary Schools of Athens, Greece.

game. While RPGs can be played with strict mechanics that govern most of gameplay besides descriptions and interactions it is also possible to play the game by using a system heavily focused on interaction and acting. The GM may arbitrarily decide if the action described is a success depending on the level of the description and the current situation as well as keeping in mind how the outcome will add to the drama in progress.

Keywords: role playing, individual, education.

Introduction

The aim of this paper is to provide the theoretical background for an interdisciplinary language teaching method using tabletop Role Playing Games in the learning process for adults. Firstly, I will coarsely mention the focal points of both theories that I rely on and then I will try to indicate how they can be applied to the educational process and especially to the language learning through tRPG after I give the definition and the mechanisms of the game.

Focal points of experiential learning and transformative learning theory

Experiential learning (E.L.)

The Experiential learning theory is the theory that learners acquire knowledge through experience. D. A. Kolb, one of the most notable representatives of it, based his work on three prominent approaches of John Dewey, Kurt Lewin and Jean Piaget. He emphasizes to the role that experience plays in the learning process and it also pursues the intellectual and emotional stimulation of the learner as it aims to integrate the mental and emotional process. “Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience" (Kolb 1984, p. 41). His theory operates on two axis: a four stage cycle of learning and four separate learning styles.

The first axis is a four stage cycle:

1. Concrete-Experience,
2. Reflective-Observation,
3. Abstract- Conceptualization and
4. Active-Experimentation.

Thus, there is a new experience of a situation or a reinterpretation of existing experience that leads to a new experience and understanding

while the reflection arouses new ideas or even the modification of an already existing abstract concept, so the learner applies them to the world around and sees the results.

The second axis is a group of learning styles comprised of : Diverging (feeling and watching), Assimilating (watching and thinking), Converging (doing and thinking), Accommodating (doing and feeling).

Undeniably, in the classroom, every educator will encounter learners with these learning styles and it would be ideal if there was an approach that could enclose and satisfy all of them. David A. Kolb, claims that "When learning is conceived as an holistic adaptive process, it provides conceptual bridges across life situations such as school and work portraying learning as continuous, lifelong process". To understand what learning is, we must first sense the nature and the forms of human knowledge and processes whereby this knowledge is created. He conjectures that "Knowledge is the result of the transaction between social knowledge and personal knowledge".

From an early age, we learn things and we acquire knowledge from the environment and everything that surround us. We never stop learning and everything that is a personal acquired experience is transforming into knowledge. In this context, it is important to note that experiential learning is not a molecular educational concept but rather is a molar concept describing the central process of human adaptation to the social and physical environment (D. A. Kolb, "The process of experiential learning", p. 31).

This is the first theory that I am going to rely on that emphasizes on learning through experience. Now, I will look at the second theory that concerns the transformation of experience in adult education.

Transformative learning theory (TLT)

Jack Mezirow is the chief representative of the Transformative learning theory. He has arguably developed the most predominant and integrated theory regarding adult education. As a leading thinker he provides a different perspective of conceiving knowledge and experience. The main axis of this theory is the transformation of experience and the already acquired knowledge of the learner.

Knowledge, as it is described in the theory, is a never-ending effort to negotiate contested meanings. Moreover, TLT discusses learning in depth, in order to develop autonomous and critical thinking. Adults have

higher awareness and a better understanding of their experiences and their knowledge but the majority of them are facing difficulties when attempting to realize how they gain them. It is important for adults to learn to think for themselves. They should not adhere to blindly, mindless or unquestioning acceptance of what they know through their life experiences. More specifically they should challenge the ideas, concepts and ideals that are involved in their culture, religion and personalities and they should aim at a more active engagement and questioning of how they came to this knowledge. As J. Mezirow states "The justification for much of what we know and believe, our values and our feelings, depend on the context - biographical, historical, cultural- in which they are embedded" (2000, p.3). The challenge (goal) of the Transformative theory is to aid adults in obtaining a clearer monitoring of their lives, to be more associally responsible and critical thinkers.

The theory has two main types of learning: ***the instrumental*** and ***the communicative learning***. The first one is based on learning through task-oriented problem-solving and the determination of the cause and effect relationships. The second one focuses on how individuals communicate their feelings, needs and desires. Jack Mezirow describes the theory as "constructivist, an orientation which holds that the way learners interpret and reinterpret their sense experience is central to making meaning and hence learning" (Mezirow, 1991).

According to the research that J. Mezirow conducted, he concluded that his perspective of the learning process to adults concerns the transformation of experience and knowledge. This transformation oftentimes usually follows at least some of these ten ordered phases:

- Experiencing a disorienting dilemma.
- Undergoing self-examination.
- Conducting a critical assessment of internalized assumptions and feeling a sense of alienation from traditional social expectations.
- Relating discontent to the similar experiences of others - recognizing that the problem is shared.
- Exploring options for new ways of acting.
- Building competence and self-confidence in new roles.
- Planning a course of action.
- Acquiring the knowledge and skills for implementing a new course of action.
- Trying out new roles and assessing them.

- Reintegrating into society with the other perspective.

(as listed by Cranton, P. [2006], p. 20).

It is paramount for the learners to understand how they have gained and how they can order their experiences and their knowledge. This is the truth that the transformational learning theory deals with. Additionally, Mezirow suggests that the transformations that the adults face during and after the educational process, come about due to one of four ways:

- Elaborating Existing Frames of Reference.
- Learning New Frames of Reference.
- Transforming Points of View.
- Transforming Habits of the Mind.

The transformation is a process for adults to reformulate any existing experience, cognition, behavior and attitudes. Moreover, they can elaborate, learn to adapt new ideas and use critical thinking within certain phases during the educational process.

Now, that the theories have been presented, I am going to define Role Playing Games and their mechanisms. Thus, I will provide a clearer understanding of them in order to integrate the focal points of the two theories into the educational process with the use of Role Playing games.

Role Playing Games

What is a Role Playing Game?

"Role-Playing-Game is getting together with some friends to write a story. It's joining around a campfire or dining room to spin some tall tales. It is being creative and having fun with friends" (Jerry Stratton). Role Playing Games are worldwide known fantasy games based on a certain set of rules and guidelines as the engaged players assume the roles of characters that have already been placed spatiotemporally in a fictional setting. The players are responsible for acting out these roles within a narrative acting or through a process of structured decision-making or character development. The actions may succeed or fail depending on the system of rules, the dice and the description of the actions. There are three main different forms of RPGs : Tabletop RPGs/pen and paper, LARP (Live Action Role Playing) and electronic media RPGs (MMORPGS, text-based MUDs and offline video games).

A brief history of RPGs

The precursor of RPGs is alleged to be the ***improvised theatre***. In the 16th century, in Europe travelling groups of actors were performing a type of improvisational theatre known as the Commedia dell'arte. In the 19th century and in the beginning of the 20th several board games included some elements of role-playing. Viola Spolin, an innovator of the American theatre created a series of acting exercises and she established the "Theatre Games" carrying forward the concept of using theatrical games in the classroom. In the 1920's some assassin-style games were played in New York by adults and in the 1960's some groups made a step towards making creative history games.

The first official role-playing game is called Dungeon and Dragons (D&D) and it was created by E. Gary Gygax and Dave Arneson and published in 1974. It was based on war games and on J.R.R. Tolkien's published fantasy book "The Hobbit". D&D is one of the most popular fantasy games around the world. It is set in a fantasy world where there is a variety of classes and races that you can choose to embody, such as elves, dwarfs, dragons, trolls, among others. It has its own cosmology and it describes in detail all aspects of world. Hundreds of books have been published in order to help the conduct of the game and enhance its experience. Through the passing of time several other fantasy games appeared. Today, numerous scenarios and different types of RPGs exist. They are mainly fantasy- based but there are many others that are based on aspects of real life that have slight differences such as Cthulhu, Dresden, among others.

Tabletop Role Playing Games are the games that I chose to use in my proposed idea as they are conducted mainly through discussion and description. I will continue by explaining the mechanisms of the game and furthermore the reason why I believe that Tabletop RPGs could be an applicable educational tool.

Tabletop RPGs (tRPGs)

Tabletop Role Playing Games, henceforth abbreviated as tRPGs, are an entire genre of games focused on creative storytelling and player interaction. They were initially created on the form of a tabletop game played by a group of friends, one of which acts as the story teller, commonly referred to as Dungeon Master, or Game Master in the more recent iterations, and a group of players who each embodies a specific character created either by them as part of the experience or pre-generated

characters assigned to them by the Game Master (GM).

Why tRPGs?

A tRPG, in the hands of a sufficiently dedicated GM, can do a lot of things. It can allow for freedom of expression in terms of social interaction, character development, and improvisational decision-making. It can provoke emotions and offer experiences and knowledge. The adaptability of a human being creates avenues for a dynamically generated content and a unique experience for the player. Subsequently, I will cite the benefits of a tRPG in the educational process.

General mechanisms of the tRPG

Character creation

The setting of the game starts by the creation of a character for each player. Players form a representation of their character in terms of game mechanics. Each character has a set of characteristics that are listed on a special-purpose form called a "character sheet". Each player has to decide how the character is going to be built. In a non-fantasy based tRPG, players have to state the full name, the age of their character, its outward appearance, occupation, hobbies and all the characteristics that a person might have. In a fantasy based tRPG (such as D&D) there is a slight difference as the choice of a race (specie) such as human or dwarf, of a class (occupation) like cleric, mage, of an alignment (a moral and ethical outlook) and a number of skills and features to enhance the character's basic abilities, is added. In addition, in both settings, fantasy and non-fantasy each player has to write a background history of the embodied character. Nevertheless, as I have already mentioned the character sheet can be also pre-generated by the storyteller.

The Game Master

The Game Master (GM) plays a crucial role in the progression of a game. He is the storyteller and he partially determines the flow of the game. The game can be played as a single adventure (which can be either custom made by the Game Master or purchased from among a vast selection of premade adventures), or a series of adventures, or it can be a recreation of literature, history or science. The players affect the entire game world, leaving behind their mark as heroic individuals. tRPGs are separated by their game system, which is to say, the kind of mechanics that are used to play the game. Each scene is described by the GM and then,

after a pause the players decide how their characters will react. It is therefore a game of acting, as each player is required to embody their character in every situation.

While tRPGs can be played with strict mechanics that govern most of the game play (besides descriptions and interactions) it is also possible to play the game by using a system heavily focused on interaction and acting. The GM may arbitrarily decide if the action described is a success depending on the level of the description in the current situation as well as keeping in mind how the outcome will add to the drama in progress.

The players

The players are responsible for the actions of their characters. It is their responsibility to describe the actions that their characters are making. Depending on their actions several different outcomes may occur. Usually, trivial actions are ignored or considered successful. It is the responsibility of the GM to describe the response to their actions and to state where the rolling of a die is necessary. Frequently, dice are only required in complex situations. Several tRPGs rely heavily on dice while others use them only in extreme circumstances and it is the description that the players make that affect the outcome of an encounter. For example, the barter of goods can be determined either by rolling higher that a number of a die or by how successful a character is in negotiating with the GM.

Goals of the game

tRPGs are cooperative games and there are no winners or losers in the traditional sense. Every player has personal goals depending on the character he/she has chosen to embody. For example, a player who embodies a journalist can have as personal goal to be an illustrious editor to an international newspaper. This though is a side goal ,because the main purpose is to help the creation of the story and to have fun. As J.Stratton supports “Like life, it's not so much whether you win or lose, but how you play the game.”

tRPGs in educational process

I intend to place the main mechanisms of tRPG in the adult educational process. A tRPG especially designed for educational purposes could be one of the most powerful tools for the educational procedure. Experiencing an ongoing adventure/scenario for an extended period of time the adult learners will have the opportunity to bond with their characters

and hence to develop their personality in every level.

Essentially, the classroom is transformed into a parallel world in which learners/players play their character's lives facing simulations of real life situations.

Adult Educator's role -The GM

The aforementioned approach is mainly addressed to adult learners and it is of utmost importance that the educator takes an accommodative and inspirational role to the learning process. It is significant to avoid the traditional, didactic and manipulating character that the traditional theories support.

The educator plays the most important role to this procedure. He is the GM and he leads the story to specific "paths" where he can elicit knowledge, values and he can provoke emotions and attitudes. Mezirow, (2000,p.30) describes the role of the adult educators as follows: " Adult educators are never neutral. They are cultural activists committed to support and extend those canon, social practices, institutions, and Systems that foster fuller freer participation in reflective discourse, transformative learning, reflective action, and a greater realization of agency for all learners. Justification for the norms derived from these commitments is continually open to challenge through critical discourse".

During the game the educator embodies and controls all the auxiliary characters that help the flow of the story, if the learners get stuck. These characters are called NPCs (Non Player Characters). He never intervenes but he expresses his ideas and convictions. Nevertheless, he is the mediator to an autonomous learning and he is obliged to activate the self-acting of the learner. Moreover, he is a collaborator, a consultant and not a leading expert.

It is the role of the Adult educator, in any educational process, to be determinant since it is important to trigger the learners. Learners have to develop their critical thought, accept others opinions and the educator must exhort them not to resist new ideas. In addition to that, I strongly believe that educators must also aid learners to develop their emotional intelligence (*this perspective is not examined in this paper though*).

The general benefits of an ongoing tRPG campaign in Classroom.

By using the general mechanisms of the game, a tRPG may provide to the learners a multitude of skills and abilities in both cognitive and experiential level. Learners can cultivate their skills.

They can increase childrens':

- ✧ observation, comparison, classification and hypothesis skills.
- ✧ problem generalization, solution finding and their contrivance of solutions.
- ✧ behavioral evaluation, investigation and prediction skills.

Moreover, They can also evolve in finding spatiotemporal connections, they can learn how to compare facts and to formulate inductive and productive syllogisms. Furthermore, by playing tRPGs they will:

- ✧ learn how to interact and grow their interpersonal relationships and initiatives,
- ✧ learn how to conduct a productive and constructive discussion,
- ✧ determine their co operational abilities and learn how to manage disagreements and juxtapositions,
- ✧ increase their capacity to do a research and settle problematic situations,
- ✧ learn how to configure evaluation criteria, grow their critical thinking and be decision-makers.

Summarizing, learners acquire through tRPGs all the skills and abilities that they can aquire in real life in a short period of time and in a controlled environment.

Goals of each session (session plan)

It is significant to mention at this point that it is necessary for the educator to set clear educational objectives in each session of the game. Classification of the objectives is a time consuming procedure but it is the cornerstone for a successful teaching. Despite the storytelling and the side gaming goals it is important to set the educational aims. They are distinguished in three levels for our purposes.

- ➢ Level of knowledge.
- ➢ Level of skills.
- ➢ Level of attitudes.

As far as the first level is concerned, its aim refers to the knowledge that the learners are going to acquire during a session, depending on the subject that is being taught. The second one refers to the skills that the learners are going to develop after the end of the lesson and the last one refers to the attitudes in which they are going to adapt concerning the subject that they have been taught.

Concluding, the use of tRPG in the educational process can be a

holistic and integrated educational tool. It can be applied in any existing subject and besides the teaching of the specific cognitive subject it can provide to the learner a numerous different experiences, knowledge of any desirable field. In this paper though we are going to focus only in learning a language through tRPG.

Language learning through tRPG

Even though language learning is a complex process and language itself has many different aspects, tRPG might be an outstanding language teaching tool, considering that it can link all different aspects of a language learning such as speaking, reading and listening at the same time.

tRPG is a language-centered communication game and inevitably the learners use the target language (the language which is being taught) throughout the duration of the session (lesson), either in oral or written form.

The benefits of tRPG in language learning

During the game, as I have already mentioned, in the tRPG's mechanisms, learners describe every action their character intends to do. That gives them the opportunity to use the language in every possible circumstances. For example, in English language teaching, the educator-GM leads the players/learners (in game) to a shopping centre. One of the characters wants to buy a jacket and to negotiate its price. Inevitably, he is going to try to use polite expressions in English. If the learner doesn't have the knowledge to do that he is going to ask for help or he is going to "communicate" through expressions of his own. Thereby, the learners induce or discover grammar rules, experiment and try out what they know, they built up their communicative competence and at the same time they develop accuracy, fluency and they gain confidence in speaking a foreign language.

It is important at this point, to clarify that this specific approach can be used by learners of an intermediate level up to proficient ones. It is also possible to adapt the approach to an elementary level by using a simpler vocabulary.

Educator's role in language teaching

As I mentioned before the educator/GM has a certain role to the educational procedure. Specifically, in language teaching, the educator /GM must fulfill his set goals of the lesson/session plan but he must be tolerant with the learner's errors and through conversations as an NPC he

can guide them towards a better and proper use and understanding of a language. For example, if his set goal is a specific vocabulary, he must evoke its use and provide as an NPC the solution to their problem.

Summing up, as tRPGs is played as a campaign the main aim of that is to give the opportunity to the learners to built and develop their characters in every level. Without even noticing it ,learners will expand their vocabulary and their oral and written skills. As Aristotle, the Greek philosopher wrote in his second book "The Nicomachean Ethics" of Moral Virtue: "For the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them". Paraphrasing this quote, we can say that we learn a language by using it first and then we understand it and analyze it.

Conclusion

Concluding, I suggest a new orientation in the adult's educational process and specifically in laguage teaching though the usage of tRPGs.

From my viewpoint, the experience gained, the change in the perception of acquiring knowledge for learners, the different approach of language learning and the behavioral examples being given, among others, are the most noteworthy aspects of teaching a language through tRPGs. Both theories of experiential learning and transformative learning propose a perspective of learning in which experience plays the most significant role. They provide a multilinear model of adult development, which is consistent with what we know about how people learn, grow and develop.

Language is a living organism that pertains universality. That means that language isn't only a simple set of symbols or a communicative code. It is a value, a social product and of course an element of culture. Ed. Sapir stresses that "the content of language is intimately related to culture, the latter defined as the socially inherited assemblage of practices and beliefs that determines the texture of our lives"(SL,219,207).

The nature of the game besides language teaching offers the mental and emotional stimulation that can trigger and develop the emotional intelligence of the learners. As defined in Cardwell's "Role playing Games and the gifted student", "there are several language and non-language based learning skills developed directly when students become involved with RPGs".

Thus, we can effortlessly infer that there is a great deal of similarity of what these two theories provide to the learner and what tRPG can offer by applying to the game the principles of these theories.

tRPGs are heavily focused in interaction and acting, they can simulate the experience of any aspect of life and they can provoke a variety of emotions. Some people characterize them as “The theatre of Mind”. This characterization has well-founded documentation since playing tRPGs is like playing theatre. There is a plot, there are protagonists, antagonists, sub-plots, conflicts, climaxes, anti-climaxes and everything that is related to everyday situations.

Finally, I have presented in this paper the theoretical background, the definition and mechanisms of tRPGs and I have presented the reasons why I strongly believe that tRPGs are the perfect tool to be used in language learning in adults.

Bibliography

Albrecht, Bob. "The Adventurer's Handbook: A Guide to Role Playing Games" (1984). This is an introduction to role-playing games in general and to Chaosium's basic roleplaying system in particular.

Bhaerman, R., Cordell, K., and Gomez, B., The Role of Service-Learning in Educational Reform, The National Society for Experiential Education, Needham Heights, MA: Simon and Schuster Custom Publishing, (1998).

Cardwell P., “Role-Playing Games and the Gifted Student”, Gifted educational International (1995).

Cranton, P. “ Understanding and promoting transformative learning” (2nd ed.) (2006). San Francisco: Jossey-Bass.

Gygax, Gary. "Master of the Game". Perigee Books, (1990).

A continuation of his other book, this focusses on the game-master.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis C., Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. In Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles. Sternberg & Zhang (Eds.). NJ: Lawrence Erlbaum.

Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Learning to play, playing to learn: A case study of a ludic learning space (1 ed., vol. 23). Journal of Organizational Change Management. (2010).

Kolb, D. A., Experiential Learning: Experience as the source of learning and Development t. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, (1984).

Kolb, D. A., Rubin, I. M., & McIntyre, J. (Eds.), Learning and problem solving Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, (1979).

Κόκκος Α., «Εκπαίδευση μέσα από την τέχνη», Μεταίχμιο, Αθήνα (2011)

(Kokos A., “Education through Art”, Metaihmio, Athens, 2011).
Livingstone, Ian. "Dicing With Dragons: An Introduction to Role-Playing Games". Routledge & Kegan Paul, (1982). An introduction to role-playing games, which includes a complete solitaire adventure using a system it calls "Fantasy Quest." It was first published in England in 1982 by Routledge & Kegan Paul. It was reprinted in America by Plume the next year and again by Signet in September, (1986).
Mezirow J., ”Transformative Dimensions of Adult Learning”. San Francisco: Jossey-Bass, (1991)
Mezirow, J. “Transformative Theory of Adult Learning.” In M. Welton (ed.), In Defense of the Lifeworld. Albany: State University of New York Press, (1995)
Viola Spolin (1999). Improvisation for the Theater Third Edition.

Websites:

http://www.academia.edu/2056328/Role-playing_games_and_education_in_Brazil_how_we_do_it
http://www.interactivedramas.info/papers/phillipsrpgclass.pdf
http://www.renaissanceadventures.com/index.php/blog-post/2011-07-29-16-56-22/renaissance-adventures-mission-a-vision/item/experiential-learning-for-youth-through-larps-and-rpgs-part-iii
http://exploringbelievability.blogspot.gr/2011/01/role-playing-mechanics.html
http://learntabletoprpgs.com/see-how-a-game-is-played.html
http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_role-playing_games
http://en.wikipedia.org/wiki/Tabletop_role-playing_game#Game_systems
In: Mezirow, Jack et. al. (Hg.) (2000): Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass, 3-33.
http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/situierteslernen/fenwick2.pdf
http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html
http://www.uco.edu/academic-affairs/cettl/TLGuideFiles/2012-03-tl.pdf

The power of Art to inspire

Esperanza Caro Perdigon[1]

" La inspiración llega trabajando"
Pablo Picasso

Abstract

The Plastic Art creations of the great Masters in the History of Art become a source of inspiration and provide: imagination, creativity, the forming of plastic values and the aesthetic criterion, among other benefits.

Also, the study via experiential cooperative workshops sharpens positive attributes and attitudes in communication and increases the sociability of the children. The importance of Art teaching in the School from the early educational years it is highlighted**.**

By cultivating children's life skills, we help them to become effective in finding their own solutions and a positive living way to happiness.

Keywords: art, education, creativity.

[1] Art Teacher, College "Divina Pastora Vallecas", Madrid, Spain.

Art Presupposes

The ***formal patterns*** and the ***subject patterns, as a unity,*** are forming the aesthetic result of an art creation. The invisible adquires visual presence and the human mind receives its reflection via the art process and techniques. ***Conscious*** and ***unconsious*** can be depicted as part of a puzzle. A person becomes able to feel its meaning through perceivable things. That can be possible only by receiving the inner and outer forces as a whole. One can not exist without the presence of the other. Images and visual symbols are the most natural form of communication to the human experience (Marinela Rusu, 2014).

Art education

Hard working never disappointed the Artists. The works of ***Auguste Rodin*** are a bright example. Hundreds of his drawings and a considerable number of his art work are reproduced, published and exhibited in Museums and art collections. The words of the ***Great Master*** are clear: "My natural media are the earth and drawing; I have never stopped drawing" *(Auguste Rodin – Drawing & Watercolors).*

The organized power a perpetual whirling motion which is caught in a geometrical form or in a shiny wet landscape, constitutes the principal concern to all Painters. Space, lines, forms, motifs are tightly interwoven in order to create an elaborate rhythm. The surface acquires feelings, depth, life.

Van Gogh wrote in his letters to his brother Theodoros that could not explain the existence of "something the infinity in painting. Something so much admirable for the attribution of the atmosphere. The colors have secret harmony or opposition, collaborating with you, so you accomplish nothing without this collaboration".

Only with study and practice is possible the individual to reach the code of Art and become able to feel and create.

We can feel the importance of teaching through the study of the Art creations of the Great Masters. Making a closer reading on the work of ***Henri Matisse*** as an example of the ***"continuation"*** in painting and the way an artist

can be influenced from others. He consulted Poussin, Chardin, Watteau, Monet and more. Through the passive meditation, source of inspiration was only a point in his research. His unique way and style of painting could not be static. We follow the artist in his mature art work as he approached abstraction, but it is clear that he never changed his essential course.

Plastic art elements

Painting and drawing, we usually say, is a prolongation of the art of how to see. From that fact is deduced the importance for the students to learn to observe, to be able to see of the conscious form, a requirement indispensable to paint a good picture. If during the first attempts to draw a picture they are unsatisfactory, they might have to a bad observation or a lack of knowledge of the techniques. For that reason, is advisable to study the forms of ours around, to observe the relations of the colors and the scales of some things with respect to others.

The base of knowledge is ***the study of the great artists***. All the artists must study the techniques through the great ones. The balance in the picture is the point we have to look for. The dimension is an important element, like the use of the "linear perspective" or the "aerial perspective", to create the illusion of space.

The Line

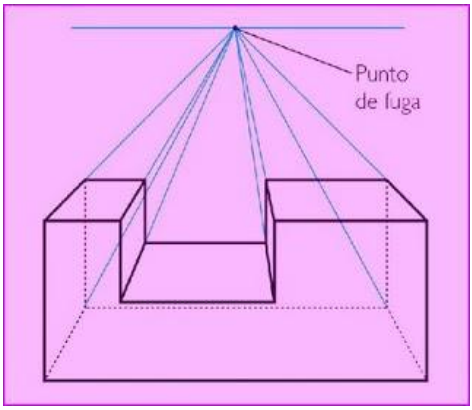
The Line, like the point, is an abstract element. It is defined as an imaginary succession of points which imagine in a place through a drawing.
It is denominated: ***RAY***, if it is at random and ***OUTLINE***, if we want to represent something.
Types of Lines: they can be straight lines, curved, broken and mixed.

Expressivity in the lines

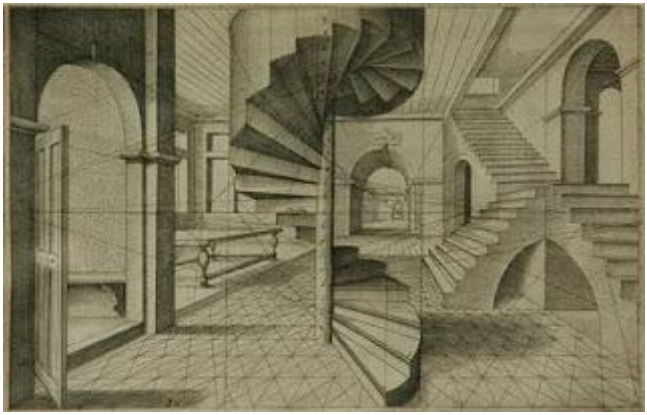
Straight lines: Stability and Firmness. ***Curved and Uneven lines:*** sensation of movement and smoothness. ***Broken lines:*** tortured situations. ***Vertical lines:***

lack of protection and isolation. ***Horizontal lines:*** sensation of calm and stability. ***Oblique lines:*** insecurity and imbalance. ***Heavy lines:*** force etc.

Linear perspective:



Vanishing point.
Different vanishing points:



The Texture

Natural textures are those found in the nature and ***Artificial*** textures those created by the human being.

The light and the color have an important role at the time of perceiving the visual texture. The light affects the surface differently, creating different visual effects. The color is clarified in some places more than in others, giving a special sensation or another to the texture.

The Point

The point is a basic element from which the images are formed. It is abstract, does not have measurement. Once imagines as a point, circle or it stains tiny.

If we group several points those give rise to the formation of images figurative or abstract which we identify them with the real world. In that way textures, volumes or psychic shades and sensations like fluidity, dynamism, can be created.

The point like center or focus attention.

When in a composition an element predominates more than others and acts like attention center, can be denominated like "***the point***". From this, our glance initiates a route by which builds, and finally composes all the elements of the work.

The Light

Thanks to light we can perceive the forms and the elements that compose it, creating environmental and expressive effects. The light that the objects receive depends on the intensity of the luminous source, its distance and direction.

Interpretation of the Colors

The language of the colors.

Different direction researches that became from teams of doctors and biochemists, showed that the colors influence immediately the energy content of individual involving thus changes, so much in his psycho-sentimental

world, as in his own body. It has its origin in the use of symbols, an easy form to identify different messages.

- The ***color of the flag*** identifies a town.
- With the ***blue*** color, it is identified the town of Tuareg.
- The ***red*** color, means prohibition, the ***blue***, permissiveness. The brides use **white** color as purity symbol.
- In Western Europe the ***navy blue*** one, is the symbol of elegance.
- Though in Eastern Europe the ***black color***, is the symbol of elegance.

From the psychological point of view, for the main colors, there are some attributes as positive and negative:

Positive

Yellow: inspiration; optimism; enjoy and cheerfulness; self-confidence; originality; creativity; wisdom; logic and analytical.

Orange: socialization; optimism; self-control mechanism; self-confident; independence; exploration and adventure; creativity; warm-hearted, agreeable; impressive.

Indigo and **purple:** high idealism; clears negative thoughts; faith and devotion; integrity and sincerity; structure and regulations; faith and devotion; truth and sincerity.

Red: releases energy; action and power; confident; energy and encouragement; passion; spontaneous; expansion and enthusiasm.

Blue: peace and harmony; spiritual; scientific needs for research; persuasion; trust and loyalty; idealism; honesty; tact.

Green: relax and calm; growth of emotions; vitality; compassion and sharing; friendship; ecological sense; communication; renewal and restoration; self-reliance.

Negative

Yellow: pessimism; egoistical feelings; impatience; overly critical and rigid; cowardly.

Orange: insincere; exhibitionist; proud and overbearing; dependence.

Indigo *and* purple: depression; fanatic; self-conformism; intolerance.

Red: aggressive and domineering; angry and quick-tempered; ruthless, fearful and intolerant; rebellious and obstinate, resentful; violent and brutal.

Blue: emotionally unstable**;** superstitious**;** unfaithfulness**;** predictable.

Green: materialistic; selfish; misery; inconsiderate. *(Chandrinou, Theodora – 2013),*

The Form

It is the outer appearance of the objects, which makes us distinguish them from others. A three-dimensional object of our surroundings, is represented by imitating its real volume. Example: Sculpture.

Types of Forms in relation to their origin, can be:

- ***Organic:*** they come from the nature, usually they are irregular, changing and they do not follow a norm.
- ***Casual:*** they are obtained at random.
- ***Geometric:*** they are regular and ordinate.

Proportion and symmetry

Proportion is existing in a relation harmonic and balanced between the parts of an element and this element as a whole.

Symmetry, is the correspondence relation that exists between two forms that are against with respect to an axis.

Composition

The most remarkable characteristic in the creations of the Great Masters is the ingenious interweaving of all composition elements into a single image.

Practical and symbolic elements the meaning and importance of each one is only elucidated by its relationship with the created painting as a whole.

Art continuation

From antiquity until modern days in the ***History of Art*** the relation between art and symbolism were essential elements in the character of all artistic creations. An Art work, with high aesthetic value, includes memories of witnessed events, images in relation with chronological data, hidden frames of the character of the Artist and his surrounding frame.

En example of the unique power of Art is found in the expansion of ***Romanic Art***. In the decades of the strong presense in Europe, the new style from Portugal to Poland and from Sicily to Scandinavia is dominating.

The decoration of the ***"Panteón de Reyes" – San Isidoro de León*** in Spain is an other example of a magnificent composition result. Even if there are not so famous as the paintings of ***Velasquez*** and other ***Masterpieces in Prado Museum***. The symbolic elements common to the great art works of Eastern architecture, make clear the universal power of Art.

Also, in Eastern Europe according to architectural studies the Byzantine monumental achievements with the technical and ornamental innovations were part of an "***Art continuation***". That is referred in the interior painting decoration as well as in the building structure.

Masons worked in Russia, Serbia, Romania etc. even if they were from Germany or Dalmatia.

Conclusions

From all the above it is clear that the Art language has an universal character. We follow lines, shapes, colors, forms and all the expressive data in order to communicate in a common sensation. The art does not repeat the visible but makes visible something that up to now was not. According to Paul Klee the visible concerning the universe is not a individual sample, also other points of truths remain latent. The art power is to reveal to unit and more than that is to inspire.

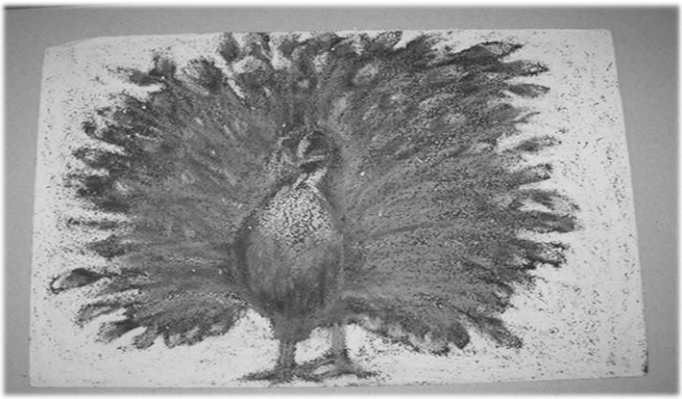
Bibliography

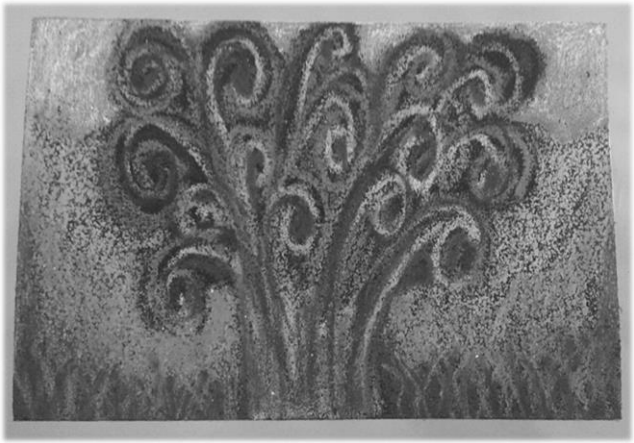
Esteban Leal Paloma, (1994), Guía, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, ed. ALDEASA, Madrid.

Cabrera y Delgado Antonio (1993), Catedral de Toledo, Editorial escudo de oro, S.A. Barcelona.

Chandrinou, Theodora (2013), Innovative Art Interventions in Primary Education Providing emotional intelligence and life skills, in (Editor) Marinela Rusu, Expressing and Self-Regulating Emotions, Publisher Ars Longa, Iasi.

Cobreros Jaime, (1993), El Románico en España, Edit. Editorial Incafo, S.L. Madrid, Spain.
Gerstner K., (1988), Las formas del color, ed. Herman Blume, España.
Lurker, M. (1992), El mensaje de los símbolos, mitos, culturas y religiones, ed. Herder, Barcelona.
Mango Cyril, (1978), Byzantine Architecture, ed. Faber and Faber / Electa, London, Great Britain.
Massey Robert, (1967), Formulas for painters, Watson-Guptill Publications, Nwew York.
Mayer, A. L., (1931), El estilo románico en España, España 'Calpe, CS.A., Madrid.
Racinet, A. (1990), Diccionario de la ornamentación, ed. Libsa, Madrid.
Romain - Le Norm and Antoinette and Buley-Uribe Christina, (2006), Auguste Rodin, Drawing & Watercolours, ed. Thames & Hudson, London.
Rusu, Marinela, (2010). Adolescents of the XXI century, risks and possibilities in personality development, Publisher Terra Nostra, Iasi.
Ruth Leaf, (1976), Etching, Engraving and other Intaglio Printmaking Techniques, ed. DOVER PUBLICATIONS, INC., New York.
Viñayo González Antonio, (1993), "San Isidoro de Leon - Pintura Románica del Panteón de Reyes" ed. Edilesa, León, Madrid





Conceptul „atitudinea” ca factor integrator al lecţiei de educaţie muzicală

Concept "attitude" as integrated factor of music education lessons

Caliga Marina[1]

Moto: *Nimic nu îl poate opri pe omul cu*
o ***atitudine*** *mentală corectă să îşi îndeplinească scopul.*
Nimic din lumea aceasta nu îl poate ajuta
pe omul care are o atitudine greşită.
Thomas Jeferson

Abstract

Intensive processes in rapid changes of educational activities, put in front of pedagogy for the formation of student's personality, able with new conditions in education: not only integration in the world around, but the changing of the world around him, acting on behalf of human progress. Music is a great factor for the formation / development of pupils ' creativity. One of the main conditions in the harmonious development of personality is the formation of mental emotional and intellectual spheres. The result of this lasting process focuses on attitude potential and its integrity by way of artistic activity at music lesson. In this article we propose to investigate the concept of “attitude” as an integrating factor of the lesson of music education.

Keywords: attitude, psychological processes, integrating lesson.

[1] Lector universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova**,** Facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie şi Arte.

A. Introducere

Timpul în care trăim este marcat de transformări şi integrări impunătoare, întrucât toate acestea au influenţat diverse aspecte ale vieţii umane. „Pe fondul neliniştilor – nu valoarea, ci antivaloarea, impostura îşi fac tot mai mult loc în viaţa noastră. Este adevărat, spiritul critic a avansat, dar nu este suficient doar atît: este necesară o implicare cu mai multă responsabilitate" [5, p. 9]. Dacă educaţia tradiţională era axată pe conţinuturi şi prioritate acordată dezvoltării intelectuale prin suprasolicitarea memoriei elevului, atunci educaţia modernă se orientează, în special, spre explorarea ambelor emisfere: or, actualmente, se pune accentul nu pe valoare instrumentală a educaţiei ci mai ales pe instrumentele culturale ce servesc drept surse de modelare şi formare a personalităţii elevului.

De-a lungul timpului, au fost emise o multitudine de teorii cu privire la personalitate: pozitiviste, personaliste, existenţialiste, umaniste, dinamiste, socio-culturale, factoriale ş.a. Fie că interpretează omul ca fiinţă re-activă sau pro-activă, fie că se concentrează asupra descoperirii şi inventarierii elementelor componente ale personalităţii (teoriile atomiste) sau asupra structurilor şi sistemelor acesteia, fie că au o deschidere mai mare spre social, spre ceilalţi oameni, spre contactele interpersonale şi de grup (teoriile psihosociale) - toate încearcă să surprindă esenţa personalităţii, originalitatea, unicitatea sa. Trebuie de menţionat că, în vederea atingerii acestui ţel, se merge pe căi diferite, se folosesc concepţii şi metode diferite, ceea ce atrage după sine o varietate şi diferenţiere extrem de mare a teoriilor respective [23, p.48].

Reieşind din faptul că teoriile cu privire la personalitate se integrează, se completează şi se echilibrează reciproc, această tendinţă poate fi temperată de accentul pus de către teoriile personaliste şi cele sistemice pe dispoziţiile personale şi caracterul unic, pe interpretarea omului drept o entitate creatoare, formînd sisteme şi subsisteme (cognitive, dinamico-energetice, afectiv-motivaţionale etc.), din care se constituie personalitatea prin [9].

B. Eul – nucleu al personalităţii: premise pentru diverse teorii cu privire la personalitate.

Or, în personalitatea integră a omului, semnificaţie au nu atât însuşirile, configuraţiile de trăsături, structurile şi sistemele acesteia, ci modul

particular de integrare şi aplicare comportamentală a acestora. Vîrsta şcolară este o etapă tranzitorie, care include achiziţii şi comportamente, ale căror origini se află în primele faze ale existenţei fiinţei umane. Ample studii denotă faptul că sistemul psihic uman este reprezentat din punct de vedere psihologic şi social. Fiecare studiu de evoluţie a acestuia integrează în structurile sale achiziţiile anterioare, printr-un ***proces*** continuu de asimilare-acomodare. Prin solicitări adecvate, sistemul nervos central, afirmă P.Golu, îşi măreşte capacitatea de funcţionare, prin intensificarea activităţii proceselor corticale, implicate în dezvoltarea limbajului" [10, p.105-106].

Cercetările din ultimile decenii ne dovedesc că activitatea individului se sprijină pe punctele integrate sistemic. În această ordine de idei, gradul de asimilare a artei muzicale poate fi definitoriu pentru identificarea nivelului de cultură muzicală a omului. Profesorul I.Gagim menţionează: „Unul din componentele de bază în formarea personalităţii, este experienţa muzicală, din care derivă: sensibilitatea elevilor, gîndirea muzicală, motivaţia, interesul, atitudinea, cunoştinţele muzicale – perceperea muzicii ca artă vie" (cf. [7]). După cum cunoaştem, funcţia de reglementare a comportamentului elevului în fragedă copilărie este **arta,** căruia îi revine rolul primordial în formarea personalităţii. Dezvoltarea intelectuală a elevilor de vîrsta şcolară a fost cercetată de psihologii J.Piajet, M.Golu, E.Claparede, P.Jelescu, P.Popescu-Neveanu, L.Vîgotski, V.Davîdov, D.El'konin *et alii*.

La o vîrstă fragedă, cunoaşterea lumii sunetelor se produce prin percepţie. Este important să subliniem faptul că percepţia este o proprietate *integratoare* a personalităţii copilului, ce are legătură directă cu aparatul locomotor şi imaginaţia. Problemele psihologiei muzicale, ca fundamente metodologice ale instruirii şi educaţiei muzicale, au fost relevate în studiile lui B.Teplov, E.Nazaikinsky, V.Maduşevsky; cele ale percepţiei muzicale de către B.Asafiev, B.Iavorsky, Iu.Tiulina, L.Mazeli, E.Nazaikinsky, M.Blinova, V.Maduşevsky, N.Vetlugina, Iu.Aliev, V.Beleborodova etc. Trăsăturile şi elementele constitutive ale percepţiei muzicale a elevilor, care reprezintă sensibilitatea muzicală a acestora sînt: percepţia muzicii, simţul muzical, gustul muzical, reacţia emoţională la muzică, exprimarea emoţiilor prin muzică, gîndirea muzicală, asociaţiile muzicale libere, analiza muzicii, motivaţia-nevoile, intenţiile, interesele; raporturile-conştiinţa muzicală, interpretarea muzicii ca artă vie etc.

Lucrările cercetătorilor D.Kirnarskaya, V.Petrushin contribuie la conştientizarea specificului psihologiei muzicale; investigaţiile întreprinse de

către B.Teplov, L.Vygotsky sînt considerate ca fiind fundamentale în ce priveşte evaluarea particularităţilor psiho-fiziologice a percepţiei copilului. Cercetările aparţinînd lui B.Asafiev, E.Nazaikinsky, M.Aranovsky, B.Medushevsky, M.Bonfield, G.Orlov ş.a. cu privire la intonaţia muzicală ca act de limbaj, gîndirea muzicală, vorbirea, sistemul de semne, sînt utilizate cu scopul de a dezvolta percepţia copilului şi a-l familiariza cu lumea sunetelor culturii muzicale naţionale şi mondiale.

Aceasta implică realizarea mai multor sarcini: analiza metodelor şi programelor existente la Educaţia muzicală. Dintotdeauna muzica a avut un impact de natură educativă şi a exercitat o puternică influenţă asupra sensibilităţii şi conştiinţei, fiind, în acelaşi timp, un important factor de îmbogăţire a personalităţii şi de identificare a echilibrului interior. „Una din aşteptările de bază ale educaţiei muzicale ar fi înnobilarea şi dezvoltarea spirituală a copiilor noştri. Aceasta presupune prezenţa luminii în muzica însăşi, iar arta pedagogică are misiunea de integrare şi deschidere a sufletelor elevilor" (cf.[7]).

În această ordine de idei cercetătoarea M.Morari completează: „Arta muzicală, în toate timpurile şi pretutindeni, a fost considerată un mijloc influent de cultivare a personalităţii umane. Procesul educaţiei muzicale este o activitate complexă, continuă, sistematică şi unitară, care începe în copilărie şi continuă de-a lungul întregii vieţi" [16, p.16-19].

Profesorul I.Gagim susţine: „O problemă a surselor din care se alimentează şi pe care se fundamentează padagogia muzicală – muzicologia şi psihologia muzicii, pe care noi, urmînd principiilor Educaţiei Artistice deja stabilite, le examinăm în calitate de componente constitutive ale Educaţiei Muzicale. Ele reprezintă direct şi esenţial Educaţia Muzicală atît la nivel de proces, cît şi la nivel de finalitate. S-a constatat, teoretic şi empiric, că ignorarea principiilor caracteristice disciplinei denaturează însuşi actul de educaţie muzicală propriu-zisă. În consecinţă, am formulat problema fundamentării teoretico-praxiologice a fuziunii organice a pedagogiei, muzicologiei şi psihologiei muzicale, astfel în practica educaţională ele nu doar să colaboreze, ci să facă corp comun - să se manifeste ca entitate artistică-epistemologică, psihopedagogică" [7, p. 5].

E general cunoscut faptul că psihicul uman reprezintă o construcţie sistemică: procesul şi calităţile psihice constituie un tot unitar, ce se află în raport de interconexiune. Mai mult, se pot destinge două aspecte fundamentale ale activităţii psihice: prima, cea raţională (Ratio) şi, secundă, cea emoţională

(Emotio): cugetul şi simţul, creierul şi inima, sfera reflexivă şi cea afectivă. Desigur că activităţile date se află într-o relaţie indisolubilă, dar şi de competiţie. Altfel zis, creierul uman are centri de gîndire zona cognitivă şi zona emoţională.

A devenit deja axiomatic că partea raţională şi cea emoţională ţin de activitatea celor două emisfere celebrale (emisfera stîngă şi emisfera dreaptă). Astfel, emisfera stîngă se face responsabilă de aspectul reflexiv, raţional, iar emisfera dreaptă de cel afectiv şi emoţional. Procesul instructiv-educaţional, dacă se vrea unul de succes, trebuie să ţină cont de ambele aspecte ale activităţii psihice.Totuşi, analizînd experienţa pedagogică a cercetătorilor renumiţi, precum şi experienţa proprie şi cea a colegilor, putem observa o discrepanţă semnificativă între procesele educaţionale raţionale cognitive şi cele emoţionale estetice, moral-spirituale.

Problema dezvoltării integre a ***cognitivului*** şi ***esteticului*** a preocupat savanţii pe parcursul cîtorva decenii. Cercetătoarea M.Rusu completează: „Factori intrinseci care asigură şi condiţionează receptarea artistică cuprind întregul evantai de procese psihice cognitive, afective-motivaţionale şi comportamnetale care alcătuiesc structura interioară a personalităţii receptorului. Analizate separat, ele nu se manifestă unilateral, ci ca o reacţie de de sinteză a individualităţii umane. Astfel, sunt luate în consideraţie următoarele dimensiuni psihice: procese cognitive; aspecte emoţional-afective şi empatice; reacţii atitudinale şi comportamentale" [21, p. 165]. „Nivelul intelectual al elevului" este studiat ca „potenţial biopsihologic", care, în conformitate cu mediul, se formează ca un sistem complex, integrînd cunoştinţe reale cu cele estetice. Prin modelul teoretic al acestei dezvoltări, savantul dovedeşte acţiunea pedagogică integrată printr-o dezvoltare **cognitivă** şi **afectivă** a aptitudinilor şi atitudinilor elevului [8, p. 33-34].

C. Atitudinea

Formarea şi dezvoltarea personalităţii constituie unul dintre scopurile primordiale ale sistemului educaţional. Varietatea de forme ale *atitudinilor* a constituit obiectul de cercetare pentru psihologia generală, pedagogia generală şi muzicală, filozofia etc. Problema *atitudinilor* a preocupat cercetători (G.Allport, V.Measişcev, S.Rubinştein, M.Zlate, D.Vrabie, S.Chelcea, Vl.Pâslaru, M.Morari etc). În viziunea acestor cercetători - *atitudinea* –

elementul care reflectă realitatea prin procesele psihice şi funcţionarea acestora. Termenul de *atitudine* a intrat cu desăvîrşire în limbajul cotidian.

Conceptul de *atitudine* a constituit ţinta cercetărilor din cadrul mai multor ramuri ale psihologiei. Psihologia generală propune analiza conceptului prin noţiunea *construcţie.* Începutul sec. XX – atitudinea este cercetată în contextul problemelor general-pedagogice şi metodologice ca un *construcţie/principiu* de integralitate a fiinţelor vii cu lumea înconjurătoare". Numeroşi şi diferiţi factori care acţionează în această direcţie trebuie să asigure condiţiile ca fiecare individ „să devină ceea ce este capabil să fie" [24, p. 106].

S.Rubinştein delimitează *construcţie* dintre tendinţele personalităţi, care reflectă poziţia luată de personalitate faţă de scopurile şi obiectivele înaintate şi se exprimă prin activitate mobilizată în procesele educaţionale [26, p. 529].

Profesorul român C.Cucoş susţine: „Problema educaţiei presupune iniţierea oamenilor să ajungă la atitudini, trăiri, conduite autonome, libere" [6, p. 69]. M.Morari completează: „atitudinile, ca rezultat al învăţării, se dobîndesc prin educaţie, prin experienţă personală" [16, p. 37].

În psihologia personalităţii mai mulţi cercetători au încercat să dezvăluie conceptul de *atitudine* şi locul lui în formarea personalităţii. Psihologul rus V.Measişcev, numele căruia este unul de referinţă în domeniul psihologiei personalităţii şi a atitudinilor, a valorificat importanţa *atitudinilor* prin explicarea esenţei unor formaţiuni complexe din structura personalităţii, cum ar fi trebuinţele, interesele, conştiinţa în întregime etc. [15, p. 9].

În viziunea G.Allport *atitudinea* este „o stare de pregătire mentală şi neurală, organizată prin experienţă, care exercită o influenţă dinamizatoare asupra răspunsului individual la toate obiectivele şi situaţiile cu care este în relaţie" [*apud*:4, p. 299]. „Atitudinea angajează în mod integral, atît sfera intelectuală, cît şi cea emoţională, integrîndu-se prin acţiunile individului" [22, p. 37]. „Ea reprezintă o componentă fundamentală a caracterului, ca o construcţie psihică sintetică, ce reuneşte elementele *intelectuale, afective, volitive*" [25, p. 289]. D.Krech cercetează atitudinea ca un sistem durabil format din elemente *cognitive, afective, psihomotorii,* care se integrează în jurul obictului de atitudine: cunoaşterea obiectului, sentimentele legate de obiect şi dispoziţia de a acţiona [12].

M.Zlate cercetează atitudinea prin formarea caracterului ca o componentă relativ stabilă, interpretată ca sistem valoric şi autoreglabil de

atitudini şi trăsături, clasificînd pe patru funcţii: funcţia relaţională (contactul persoanei cu realitatea); funcţia orientativ-adaptabilă; funcţia de mediere; funcţia reglatoare [25, p.291].

Psihologii H.Cantril [3, p.562], K.Lowell [14, p. 74], şi alţii cercetează atitudinile punînd accent pe *componenta intelectuală*. H.Pieron [19, p. 35], P.J.Guilford [11, p. 223], S.Moscovici [18, p. 125-135] studiază atitudinea ca *componenta afectivă*. G.Allport şi alţii accentuează *componenta comportamentală* al atitudinii [1, p. 45]. Savanţii D.Krech şi S.Crutchfield, integrează aceste componente prin complexa integrare a diferitelor procese şi fenomene psihice în *atitudine* [13, p. 125].

Savantul V.Measişcev clasifică atitudinea prin elementele componente integrate: *componenta cognitivă*, care reflectă conştientizarea obiectului atitudinii; *componenta afectivă,* care denotă evaluarea emoţională a obiectului; *componenta comportamentală,* care reflectă acţiunea etc. [15].

Pentru domeniul educaţie muzicală conceptul atitudine joacă un rol important. „În funcţie de specificul cunoaşterii educaţiei muzicale, susţine cercetătoarea M.Morari, *atitudinile*, ca rezultat şcolar, reflectă în ce măsură subiectul înţelege fenomenul muzical şi în ce măsură aderă sau nu afectiv la el. Separarea sferei emoţionale de cunoaştere sau a celei intelectuale şi emoţionale de componenta comportamnentală este una convenţională" [16, p. 37].

Prin „*atitudine"* individul îşi manifestă atitudinea faţă de realitatea: ce simte, în ce mod retrăieşte un mesaj sau altul, care este raportul acestei relaţii între mesaj şi individ.

„*Atitudinea* elevilor faţă de mesajul muzical trebuie să fie deschisă, comprehensivă, exploratoare, bazată pe trăiri şi interpretări personale, care decurg din concepţia de viaţă a individului, din sistemul său de valori" [17, p. 58-65].

Astfel, atitudinea elevilor, acţiunile lor integrate prin activităţile muzical-didactice se vor realiza prin procesele psihice la nivelul de: *cunoştinţe-capacităţi-atitudini*.

Profesorul Vl.Pâslaru cercetează: „În momentul în care informaţia este însuşită de elevul-receptor, ea nu mai este doar o informaţie neutră, ci o valoare personalizată, care conţine implicit germenii capacităţii şi a atitudinii" [20, p. 29].

Reeşind din Curriculum-ul educaţiei muzicale din Republica Moldova, cunoaştem, că lecţia de educaţie muzicală se construeşte şi se

integrează prin activităţile muzical-didactice: audiţia/receptarea muzicii; interpretarea vocală/corală/instrumentală a muzicii; creaţia muzical-artistică a elevilor;refelcţia, activitatea care integrează toate activităţile muzical-didactice. Cercetînd problema integralităţii lecţiei de educaţie muzicală prin activităţile muzical didactice apelăm la conceptul *atitudinea* elevilor.

Acest concept pentru prima dată la noi în ţară şi anume în domeniul educaţie muzicală a fost cercetat de către cercetătorii M.Morari şi T.Bularga. Cercetătoarea M.Morari, punînd accent pe activităţile muzical-didactice la lecţia de educaţie muzicală, cercetează *atitudine* ca „produsul actului de trăire a muzicii, prin simţire pură, concentrare, emotivitate" [16, p. 36]. T.Bularga a cercetat *atitudinea* elevilor pentru muzică prin diverse metode: observare chestionare, convorbiere, analiză comparativă a răspunsurilor elevilor [2, p.46].

Luând ca baza ideile cercetate asupra conceptului *atitudinile*, în studiu am reflectat ideile teoretice prin practică, abordînd/integrînd acest concept prin proiectul de lecţie la Educaţie muzicală.

D. **Proiect didactic** la **Clasa a IV-a, Educaţie muzicală**

Tema generală: „Creaţia muzicală populară".
Subiectul lecţiei: „Arta muzicală - reflectare specifică a spiritualităţii poporului".
Tipul lecţiei**: de introducere în temă**
Subcompetenţe:
1. Interpretarea expresivă a repertoriului în fucţie de caracteristicile lui muzicale şi poetice;
2. Comentarea posibilităţilor expresive şi descriptive ale limbajului muzical şi literar în creaţiile artistice;
3. Recunoaşterea tipurilor, genurilor, speciilor de muzică populară şi academică şi identificarea auditivă a sferei de expresivitate emoţională şi imagistică.

Obiective operaţionale:
Cunoştinţe:
0.1. să recunoască la auz genurile cîntec, marş, dans în creaţiile clasice şi creaţile muzicii populare;
0.2. să determine în creaţiile audiate şi interpretate elementele limbajului muzical (melodia, tempoul, ritmul, măsura, timbrul, modul, registrul);
0.3. să stabilească legătură între informaţiile noi şi achiziţiile anterioare;

0.4. să identifice evenimentele semnificative din istoria patriei noastre reflectată prin capodoperele artei;

Capacităţi:

0.5. să interpreteze corect intonaţional creaţiile;

0.6. să improvizeze melodia pe versurile poeziei „Patria” de D.Radu în caracter de cîntec, marş, dans apoi în genul muzicii populare;

0.7. să alcătuiească variante de acompaniament care pot fi executate la instrumentele muzicale pentru copii: tobiţe, tambueine, clopoţeii, trianguri (materialele zgomotoase, confecţionate de către elevi);

Atitudini:

0.8. să se integreze prin activităţile muzical-didactice, manifestînd interes pentru artă.

*Metode:*a) *general-didacticetradiţionale* - explicaţia, analiza comparativă, discuţia dirijată, reflecţia; *b) general-didactice moderne* – „Brainstorming”; „Paiangenul”; c) *specifice educaţiei muzicale* - acţiunii emoţională, generalizarea muzicală, audiţia problematizată, stimularea imaginaţiei; metoda asemănării şi contrastului; sinectica; metoda retrospectivă; d) *de evaluare*: interviul, în grup, aprecierea verbală, observaţie, manifestare interesului pentru subiectul propus, pătrunderea emoţională în mesajul artistic, observarea atitudinii emoţionale.

Mijloace: a) *muzicale* - b) *didactice* - portret; material pentru lucru în grup: fişe cu însărcinări, imagini, desenele copiilor; instrumentele pentru copii;c) *tehnice* - CD- fonocrestomaţie la disciplina Educaţie Muzicală; instrumentul muzical, proiector, calculator.

E. Scenariul lecţiei/Etapele lecţiei:

Evocarea. Tipul lecţiei - de introducere în temă. În baza acestui proiect didactic am planificat trecerea în revistă a materiei însuşite în clasele 1, 2, 3, valorificînd cunoştinţele-capacităţile-atitudinile elevilor la etapa dată. Logica acestui proiect, adică dramaturgia lui s-a construit pe principiul retrospectivei. Pentru că, au fost integrate conţinuturile muzical-didactice studiate în clasele precedente iar câteva dintre ele vor fi studiate mai apoi, în clasa a IV-a.

Deci, construcţia procesual-dianamică s-a axat pe gradul de *cunoştinţe-capacităţi-atitudini* al muzicii clasice, integrate cu elementele muzicii populare. Elevii intră în clasă audiind fragmentul creaţiei *Dans ungar* de I.Brahms. Elevii determină genul muzicii, forma muzicală, elementele

limbajului muzical, valorificînd planul intonaţional al muziii. În timpul audiţiei problematizate am stabilit cu elevii, că la baza acestui cîntec stau elementele muzicii populare, în prelucrare, aceste elemente au dat naştere creaţiei clasice *Dans ungar*. Tot la această etapă a lecţiei am utilizat instrumentele pentru copii.

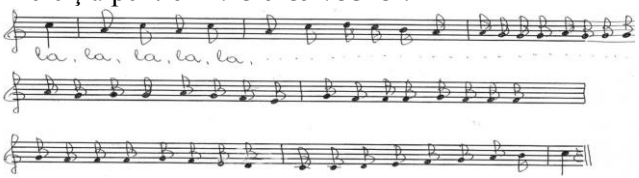
Realizarea sensului: La această etapă am reaudiat cu elevii creaţia Cîntecul napolitan de P.I.Ceaikovskii. Am stabilit caracterul, am discutat despre intonaţia acestei creaţii, am făcut comparaţii între intonaţia creaţiei *Dans ungar* şi *Cîntecul napolitan.* Am integrat metoda Paianjenului şi metoda Diagrama venn (deosebirile şi contrastul). Sarcina de lucru a elevilor a fost de lucrat în grup, apoi de integrat răspunsurile în două echipe:

Figura N 3. Integrarea metodei Paiangenului cu metoda Diagrama venn.

Încălzirea vocilor: am efectuat exerciţii de respiraţie; am fredonat pe o singură notă pe respiraţia prin lanţ, iar apoi stocat.

Citit scisul muzical: Am solfegiat exerciţiu de pe tablă, în baza creaţiei *Cîntecul napolitan.*

Exerciţiu pentru înviorarea vocilor:



Cântul vocal-coral: am interpretat *Cîntecul napolitan* pe versuri lui Gr.Vieru.

Discuţie dirijată: am observat, că la baza acestui cîntec stau două caractere – cantabil şi dansant; că intonaţiile acestui cîntecel fac parte din baletul „Lacul lebedelor”.

Mişcări muzical-ritmice: după o discuţie dirijată asupra creaţiei *Cîntecul napolitan,* elevii au dansat fragmentul din baletul „Lacul lebedelor”.

Realizarea sensului. Audiţie: la această etapă treptat, ne apropiem de tema generală a manualului de clasa a IV-a. Elevii ascultă cercetător creaţia instrumentală *Sonet*, scrisă de E. Doga interpretată de către profesor:

Sarcina elevilor este de a asculta cu atenţie creaţia şi de a imagina un tablou „Moldovă – gură de rai”. *Caracterizarea muzicii*: elevii în formă de discuţie dirijată stabilesc caracterul, forma muzicală, schimbările agogice, cîte personaje sunt în creaţie, intonaţia muzicii. Prin metoda descoperirii, elevii percep că la baza oricărei melodii stă intonaţia. Creaţiile muzicale audiate la acestă lecţie sunt bazate pe intonaţiile muzicii populare.

Jocul - lucru pe echipe: Puzzle cu imagini „Moldovă-gură de rai”. Sarcina elevilor este în timpul reaudierii creaţiei *Sonet*, de selectat fragmentele potrivite şi de completat pe tablă imaginea „Moldovă-gură de rai”.

Reflecţie. *Cântul vocal-coral*: profesorul cu elevii lucrează cu manualul primele pagini din manual; solfegiază cântecul Patria, muzica D. Radu, versuri V. Romanciuc.

Creaţie: profesorul pune sarcina de interpretat acest cântec în genul muzicii: cantabil, marşant, dansant, apoi în genul muzicii populare (cele mai reuşite interpretări se apreciază).

Audiţie: profesorul prezintă despre compozitorul C. Rusnac şi propune la audiţie creaţia *Sărbătoreasca*.

Caracterizarea muzicii: elevii caracterizează creaţia audiată şi stabilesc că este compusă în baza intonaţiilor muzicii populare, caracteristică meleagului nostru.
Mişcări muzical-ritmice: profesorul cu elevii formează un cerc şi dansează dansul popular.

Generalizarea-evaluarea rezultatelor: la această etapă se face bilanţul lecţiei. Trecem în revistă creaţiile audiate şi învăţate la lecţie; stabilim că creaţiile învăţate se bazează pe intonaţiile muzicii selectate din popor: fie de origine ungară, rusă, italiană, românească, moldovenească; rolul lor în comoara muzicii clasice. „Arta nu are graniţe”- au observat elevii.

Tema pentru acasă: de reinterpretat/solfegiat şi audiat creaţiile muzicale în caracterul muzicii populare; de desenat un tablou „Moldovă-gură de rai”; de selectat cântece din folclorul copiilor.

Concluzii

Dacă educaţia tradiţională era axată pe conţinuturi prioritate acordîndu-se dezvoltării intelectuale prin suprasolicitarea memoriei elevului, atunci educaţia modernă se orientează, în special, spre explorarea emisferei celebrale drepte: or, actualmente se pune accentul nu pe valoarea instrumentală a educaţiei, ci mai ales pe instrumentele culturale ce servesc drept surse de modelare şi formare a personalităţii elevului. O condiţie necesară pentru integrarea elevului în activităţile muzical-didactice este revelaţia ideii artistice, care echivalează cu propriul „*Eu*”.

Acesta este un proces complex, dar numai un astfel de proces face ca o lecţie să devină lecţie de artă. Mulţi psihologi consideră că secretul artei se află la intersecţia dintre artă şi cunoaştere, integrînd sistemic activităţile de predare, profesorul se apropie de discipolii săi, fiind iniţiatorul comunicării pedagogice şi spirituale. Lecţia de Educaţie muzicală în şcoala de astăzi devine, pentru majoritatea copiilor, o formă unică de iniţiere în cultura muzicală şi artistică. Conceptul *atitudine* cercetat de noi în acest studiu denotă faptul că atitudinea joacă unul din rolurile importante în integralitatea şi finalitatea lecţiei de educaţie muzicală, iar acesta la rîndul său, are un rol important în formarea personalităţii elevului.

Bibliografie

Allport, G., W. *Structura şi dezvoltarea personalităţii* (trd.), E.D.P., Bucureşti. 1981.

Bularga, T., *Psihopedagogia interesului pentru muzică.* Chisinău. 2008.

Cantril, H., *Attitudes and opinies*. Ed. Foundations of Psihology, J.Wiley. London. 1951.

Chelcea, S. ş.a., *Psihologie: teorii, cercetări, aplicaţii.* Iaşi: Polirom. 2008.

Cozma, C., *Meloeticul.* Junimea. Iaşi. 1996.

Cucoş, C., *Pedagogie.* Ed. a II-a revăzută şi adăugată. Bucureşti. Polirom. Collegium. 2006.

Gagim, I., *Fundamentele psihopedagogice şi muzicologice ale educaţiei muzicale*: Referat Ştiinţific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie. Chişinău, 2004.

Gardner, H., *Art education and human development.* Los Angeles, CA: Getty Center for Educationin the Arts, 1990.

Gordon, W*., Structura şi dezvoltarea personalităţii*. Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.

Golu, P., *Psihologia copilului (învăţare-dezvoltare).* Bucureşti: E.D.P.1992.

Guilford, P. J., *Personality.* Mc Graw Hill Book Company. New York. 1960.

Krech D., *Psychology pioner* // California Professor's Research Showed Gains in Brain Power Were Linked to Chemicals Gains Linked To Chemicals Involved in Atomic Warning. 1968.

// în Psihologia. Ed. Ştiinţifică. Bucureşti. 1963.

Morari, M., *Evaluarea culturii muzicale a elevilor în procesul de realizare a curriculumului* Krech, D., Crutchfield, S. *Individual and society a textbook of social psihology*. New York. 1962.

Lowell, K., *Educational Psihology and Children*. London. 1962.

Measiscev, V.N. *Probleme fundamentale ale psihologiei atitudinilor şi situaţia ei actuală şcolar*, Teză dr. ped., Chişinău, 2005.

Morai, M., *Atitudinea pentru artă ca atitudine pentru viaţă* // În Probleme şi soluţii actuale ale parteniriatului familie-comunitate în contextul fenomenului rezistenţei la educaţie. Mterialele conferinţei ştiinţificp-practice organizată în cadrul proiectului instituţional „Cercetarea fenomenului rezistenţei la educaţie sub aspect socio-psiho-pedagogic în şcoala primară” 10.10. Bălţi, 2013.

Moscovici, S., *The group as a polarizer of attidudes*. În Journal of Personality and Social Psihology. N. 2. 1969.
Pieron, H., *Vocabulaire de la psycholohie*. P.U.F. Paris. 1957.
Pâslaru, Vl., *Întroducere în teoria educaţiei literar-artistice*. Ed.a II-a, revăzută Sigma. Bucureşti. 2013.
Rusu M., *Arta şi personalitate – psihologia receptării creaţiei artistice* // în Educaţia artistic în contextual mediului social-cultural al sec.al XXI-lea. Conferiţa ştiinţifico-practică internaţională. Bălţi, 7-8 noiembrie, 2013. 234 p.
Vrabie, D., *Psihologia atitudinii elevului faţă de aprecierea şcolară.* Ed. Porto-Franco. Galaţi. 1994.
Zlate, M., *Eul şi personalitatea,* Bucureşti, EdituraTrei, 2002.
Zlate, M., *Introducere în psihologie.* Polirom. Iaşi. 2000.
Zlate, M. *Fundamentele psihologiei.* Collegium. Polirom. 2009.
Рубинштейн, С. *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 2008.

Rolul educaţiei muzicale în dezvoltarea personalităţii copilului

The role of music in the development of child personality

Gabriela Paşca[1]

Abstract

In education, and even in training, one can achieve the highest results when spiritual closeness to the child or teenager is greater. The level of intercommunication with them differs from case to case and it depends on the degree of emotional development "of the partner".

The Art is part of aesthetic education, which is only concerned with the values of art and uses an appropriate method for each kind of art: literature, music, painting, sculpture, theatre. Upgrading the curriculum is a theoretical and practical approach that ends with firm decisions on the fate of many of the young generations.

Interdisciplinarity in Music provides a higher level of symbiosis of one or more fields that can be obtained through a common content, such as musical literature, meaning the kind of work where all the arts go hand in hand, syncretism being in a top place. Interdisciplinary relationships can be achieved between classical music and folk music, visual arts, dance.

A connection is thus created between music and folk poetry expressed through: children's folk songs, lullabies, patriotic songs – making an alliance between word and music.

Keywords: interdisciplinarity, music, education.

[1] Profesor, Liceul Pedagogic ”Ioan Popescu” Bârlad, România.

Educaţia muzicală în contextul educaţiei globale

În educaţie, şi chiar în instruire, se obţin rezultate superioare când gradul de apropiere sufletească faţă de copil sau tânar este mai mare. Nivelul de interrelaţionare cu aceştia este diferit de la caz la caz şi aceasta depinde şi de gradul de dezvoltare afectivă a „partenerului“. Dacă în mediul rural copiii sunt sensibilizaţi de arta populară şi mai ales de frumuseţile naturii, care le ies în cale la tot pasul, copiii crescuţi la oraş, între zidurile gri ale blocurilor şi pe asfaltul dur al străzilor, trebuie să fie sensibilizaţi obligatoriu prin mijlocirea artelor.

Însuşirea ideilor morale şi apoi conduita morală sunt susţinute de trăirile şi sentimentele copiilor. Neglijarea dezvoltării afective a copilului constituie o eroare educativă. „Din aceeaşi floare, albina scoate mierea şi şarpele veninul“, spune un proverb. Înzestrarea nativă a copilului este polivalentă, dezvoltarea sa depinzând de sensul dat prin educaţie. Prin conţinutul de idei al cântecelor şi mai ales prin puterea de impresionare a muzicii se poate realiza o educaţie corectă şi durabilă.

Din tematica variată a cântecelor, cu referiri la viaţa plantelor, insectelor, animalelor, la anotimpuri, părinţi şi prieteni, cu prezentări directe sau metaforice, învaţă copiii să fie buni, generoşi, corecţi, curajoşi, modeşti, demni, iubitori de familie, de ţară şi de Dumnezeu, căci „Dumnezeu este iubire“ şi iubirea „dospeşte“ frumos la copiii sensibili şi bine îndrumaţi. În plus, cântatul în cor creează o coeziune a colectivului, un unison de suflete, care îl face pe fiecare membru al acestuia mai sociabil, mai tolerant, mai altruist, într-un cuvânt mai uman. Compozitorul Alexandru Paşcanu consideră „corul ca pe o orgă umană, cu coarde vocale, acţionate prin nişte clape numite suflete“.

Rezultate notabile ale muzicii în educaţia copiilor

O cercetare efectuată în Canada, sugerează că educaţia muzicală timpurie stimulează creierul copiilor, ducând la o îmbunătăţire semnificativă a inteligenţei verbale. Studiul publicat în jurnalul *Psychological Science* a fost coordonat de psihologul Sylvain Moreno de la Universitatea York. Pentru această cercetare au fost concepute două programe didactice la care au luat parte 48 de copiii cu vârste între 4 şi 6 ani. Jumătate dintre copii au luat parte la cursuri de muzică unde le-au fost predate concepte muzicale de bază, iar restul de 24 de copii au participat la cursuri de artă vizuală. Cursurile durau o

singură oră pe zi, de luni până vineri, iar toate orele erau ţinute de un profesor care proiecta materialele de curs pe un perete al clasei.

Înainte şi după cele patru săptămâni de cursuri, copiii au dat un test de vocabular pentru a li se testa capacităţile verbale şi un alt test prin care li examina inteligenţa spaţială (capacitatea de a analiza formele şi de percepţie spaţială). În acelaşi timp, nivelul lor de activitate cerebrală a fost măsurat cu ajutorul unui electroencefalograf.

Rezultatele au relevat un "transfer de beneficii cognitive" în cazul copiilor care au urmat cursurile de muzică: **90% dintre aceşti copii au înregistrat o îmbunătăţire a inteligenţei verbale, iar analiza făcută cu electroencefalograful a arătat că educaţia muzicală a sporit capacitatea lor de a înţelege cuvintele.** Studiul demonstrează că există o relaţie semnificativă între educaţia muzicală şi îmbunătăţirea capacităţilor verbale, susţinând posibilitatea unui transfer la nivel înalt între capacităţile cognitive.

Rolul interdisciplinar al educaţiei muzicale

Un spaţiu fără cultură şi artă este un spaţiu mort, fără identitate. Valoarea unui spaţiu este dată de oamenii care îl locuiesc. Talentele trebuie descoperite şi îndrumate încă din şcoală. Orientarea către artă încă din copilarie, când sufletul este permeabil şi receptează tot ceea ce i se oferă, ca un sol fertil, poate fi considerat chiar o obligaţie acelor responsabili pentru a-i obişnui cu esenţele lumii.

CUM pot auzi copii nostri chemarea artei?

CINE sunt cei responsabili pentru modelarea fină a sufletelor lor?

CÂT de mult înseamnă educaţia estetică în conturarea unor personalităţi complexe şi complete, definite de calităţi care să-i poarte frumos prin viaţă, iată întrebările care ne frământă şi la care ar trebui să căutam răspunsuri grabnice, cum copiii trebuie să fie duşi de mână, acolo unde arta se manifestă ca o grădină înflorită.

Educaţia muzicală contribuie la formarea unei personalităţi armonioase, sensibile si creative, capabile să-şi exprime prin muzica sentimentele şi ideile, să comunice cu semenii, să vibreze afectiv la valorile artei. Procesul educatiei muzicale este o activitate continuă, sistematică şi unitară, care începe în copilărie şi se termină la sfârşitul vieţii. Educaţia artistică este o parte a educaţiei estetice, ce operează numai cu valorile artei şi utilizează o metodică adecvată fiecărui gen de arta: pictură, muzică, sculptură, teatru.

Curriculumul Educaţie muzicală va permite armonizarea valorilor personale întru-un model socio-uman şi un ideal educaţional pe care generaţiile de astăzi să le îmbrăţişeze cu drag, având totodată, o semnificaţie profundă, deoarece subsumează toate componentele de învăţământ. Statutul curriculumului este susţinut de următoarele caracteristici: centrarea pe competenţe, pe elev, conţinuturi flexibile, pe învăţarea activă, pe nevoile şi interesele elevului, pe evaluarea performanţelor.

Pornind de la faptul că artele au un impact benefic în dinamizarea vieţii copilului, în eliberarea lui de complexe, în declanşarea creativităţii, sensibilităţii, imaginaţiei, curriculumul Educaţie muzicală, a fost structurat în conformitate cu criteriile moderne, unul dintre ele fiind realizarea interdisciplinarităţii – a împletirii într-un mod fericit, prin cooperare – coordonare, atât a disciplinelor artistice, cât şi a celor aparţinând altor domenii, la niveluri interdisciplinare, pluridisciplinare şi transdisciplinare.

În opinia lui George Văideanu, interdisciplinaritatea „implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoaşterii şi între diferite abordări, ca şi utilizarea unui limbaj comun permiţând schimburi de ordin conceptual şi metodologic". Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline ştiinţifice diferite, care se realizează în principal, respectând logica ştiinţelor respective, adaptate particularităţilor legii didactice şi-l ajută pe elev în formarea unei imagini unitare a realităţii, îi dezvoltă o gândire integratoare.

Interdisciplinaritatea în plan muzical, realizează o simbioză la nivel superior a unui sau mai multor domenii prin care se poate ajunge la un conținut comun, cum ar fi: literatura muzicală, cu genul de operă, unde își dau mâna toate artele, sincretismul fiind la loc de cinste. Relații de interdisciplinaritate se pot realiza în domeniul muzicii culte cu cel al folclorului, artelor plastice, dans. Se crează astfel, o legătura între muzică și poezia populară, exprimată prin: cântece din folclorul copiilor, cântece de leagăn, cântece patriotice, se poate realiza o alianță între cuvânt și muzică.

Legătura fericită între muzică și teatru este întâlnită în genul muzical opera, opereta, musical, totodată creându-se o comuniune perfectă între limbajul coregrafic şi limbajul muzical prin dansurile ritualice, dansurile de societate, muzica de balet, varietatea dansului modern, printre activitățile de învățare numărându-se: vizionare de spectacole audiția muzicală, comentariul muzical la portretele personajelor principale, în baza celor audiate.

Un rol important le revine artelor plastice care, prin teme comune dau naștere la adevarate capodopere muzicale și plastice cum ar fi: peisaje muzicale și plastice, realizarea unui desen ca posibilitate de a reda in culori cele audiate, exerciții de asociere a culorilor la temele muzicale audiate.

O altă asociere fericită este cea dintre muzică și istorie, religie sau natură, realizată printr-o multitudine de activități de învățare cum ar fi: interpretarea vocală a unor cântece despre istoria neamului, inspirate din tradițiile și datinile strămbune, analiza mijloacelor și procedeelor de redare a imaginii naturei în muzica, eseuri cu tema *Natura-sursă de inspirație pentru compozitori.*

Educatia muzicală ca disciplină școlară, are ca scop final performanța în educația artistică ca parte componentă a culturii spirituale. Noțiunea de educație muzicală, artistică, este interpretată ca proces individual continuu de autodesvărșire a personalității omului. Educația omului și nu a muzicianului – iată dezideratul disciplinei Educație muzicală în învățământul preuniversitar.

Proiect educațional de promovare a educației muzicale specializate la preșcolari
Dialog muzical între generații

Argument: Dacă vorbirea apare după primul an de viață, uneori chiar mai târziu, muzica este prezentă încă din primile clipe de viață ale copilului. Cântecul de leagăn și melodiile auzite din diferite surse vor influența dezvoltarea copilului, de aceea adulții au obligația să pună la dispoziția celui mic o gamă largă de opțiuni. Până la intrarea în gradiniță, mediul din care provine influenţează copilul să asculte un anumit gen de muzică, dar când începe frecventarea grădiniței lucrurile capătă o mare amploare. Activitatea muzicală din gradiniță familiarizează copilul cu toate genurile de muzică: cântece create pentru copii, colinde, muzică ușoară, populară și chiar clasică. Educatoarele au șansa să se folosească de muzică, nu numai la activitățile muzicale de sine stătătoare, ci și la celelalte activități. Apelând la tot ceea ce ține de muzică se urmărește îmbogățirea impresiilor muzicale, dezvoltarea vocii, a auzului muzical și a simțului ritmic. La 5-7 ani copilul poate interpreta cântece în canon, pe două voci, în grupuri mici sau chiar individual. Copiii sunt încurajați să folosească instrumentele muzicale accesibile: tobițe, sunători, tamburine, maracasa, vioară, trompetă, clarinet, chitară. Muzica face

parte din activitatea copiilor, ea este prezentă în jocul lor, cât şi în activitatea de învăţare, iar pe viitor conturează personalitatea puiului de om.

Descrierea programului

Grup ţintă :

- Grupa Mare B – 30 de preşcolari din cadrul Liceului Pedagogic" Ioan Popescu" din Bârlad, judeţul Vaslui.
- Elevii claselor de muzică din cadrul Liceului Pedagogic "Ioan Popescu"din Bârlad, judeţul Vaslui.

Echipa de proiect:

- **Educatoare** : Vasilica Nechifor, Bony-Ella Fînaru.
- **Profesori**: Cora Condrea, Oprea Mihaela, Postolache Diana.
- **Coordonator de proiect**: Paşca Gabriela şi Condrea Cora.

Scop:

1. Stimularea şi educarea interesului pentru ascultarea muzicii cultivarea emoţiilor şi a sensibilităţii pentru muzică ;
2. Formarea unor deprinderi muzicale elementare şi cultivarea aptitudinilor muzicale ale copiilor;
3. Stimularea memoriei muzicale şi a spiritului de creaţie ;
4. Capacitatea de aplicare a noţiunilor muzicale însuşite în cadrul spectacolelor.

Obiective:

1. Să intoneze corect, expresiv şi omogen, în grupuri mici şi individual cântecele, respectând poziţia corectă, tonul, semnalul de început, dicţia şi respiraţia în cânt;
2. Să intoneze corect sunetele care diferă ca înalţime şi durată să le îmbine armonios;
3. Să execute corect mişcările sugerate de text şi să pronunţe corect onomatopeele prezente în unele cântece ;
4. Să folosească corect instrumentele din dotare şi să intervină cu acompaniamentul atunci când este necesar.

Resurse materiale:

1. Instrumente muzicale aflate în dotarea catedrei de muzică din cadrul liceului;
2. Colecţie de CD – uri cu piese muzicale din genuri diverse.
3. Stimulente pentru copii sub formă de instrumente muzicale.
4. Postere.

Resurse financiare:
Toate cheltuielile privind achiziţionarea de materiale necesare derulării proiectului au fost suportate de către cadrele didactice implicate, nefiind necesare resurse financiare bugetare. Spectacolul organizat s-a desfăşurat la Casa de Cultură „Stroe Beloescu", realizându-se în acest scop un parteneriat interinstituţional.

III. Derularea proiectului

nr.	Tema	Mijloace de realizare	Data
1.	Cântece pentru copii	audiţie muzicală	2.04. 2012
2.		activitate	
3.	Să ne jucăm cu notele	exerciţiu practic	2.04. 2012
4.	Să cântăm	exerciţiu practic	2.04. 2012
5.	Ghiocelul muzical	spectacol	2.04. 2012

Cântece pentru copii – audiţie: Dragostea copiilor pentru muzică este cunoscută de toată lumea. Copilul învaţă să vorbească, cântând cuvintele, îngânând cântece de leagăn. Educatorii au sarcina de a canaliza către activităţi muzicale pe acei copii cu aptitudini potrivite. De aceea, copiii trebuie să ia contact nemijlocit cu variate forme ale artei muzicale: folclor, clasicism, modernă. Fiind asaltaţi de sunete care se vor melodii, copiii nu pot discerne ce este frumos şi autentic, de ceea ce este o pseudomuzică. Această diseminare se poate face numai cu ajutor specializat, prin intermediul audiţiilor muzicale. Această activitate s-a realizat cu sprijinul catedrei de muzică în colaborare cu CRP şi elevii de la profilul artistic muzical.

Cântece pentru copii – activitate practică: După audiţie, copiii erau nerăbdători să devină artişti şi să-şi dovedească talentul muzical. Educatoarele au realizat un colaj de piese muzicale adecvate vârstei preşcolare, pe care l-au prezentat copiilor. Aceştia au ascultat cu mare atenţie şi au selectat cele mai ritmate şi melodioase cântece, pe care le-au intonat împreună cu educatoarele şi acompaniaţi la intrumente de către elevii claselor cu profil muzical. Atmosfera a fost plăcută, fiecare copil a prezentat o piesă muzicală favorită,

iar cel care au fost mai buni au primit diplome. În urma acestei activităţi s-au descoperit copii cu potenţial pentru studiul muzicii şi artei interpretative.

Să ne jucăm cu notele - exerciţiu practice: Jocul muzical face parte din arsenalul educaţional de bază al educatoarei. Orice activitate este însoţită de cântec, vers şi mişcare. Prin utilizarea acestei metode didactice , bagajul de cunoştinţe al copilului se îmbogăţeşte considerabil, activitatea de învăţare fiind realizată jucându-se. Copiii intonează note muzicale, le aşează în scara valorică, le demonstrază prin gestică înălţimea, parcug gama Do Major prin accentuarea tonurilor şi a semitonurilor în urcare, apoi în coborâre. Aceste jocuri sunt însoţite de mişcare şi de bătăi din palme sau picior, care marchează ritmul impus de melodie.

Să cântăm - exerciţiu practic: Momentul mult aşteptat de copii a fost utilizarea instrumentelor muzicale. Fiecare copil a optat pentru a cânta la unul sau mai multe instrumente. Ştiind afinitatea lor pentru sunet şi mişcare, profesorii şi elevii de liceu au prezentat o suită largă de instrumente: vioară, trompetă, violoncel, flaut, pian, clarinet, tobe, tamburine, fagot. Bucuria copiilor a fost că acele instrumente fermecate s-au lăsat atinse şi utilizate cu docilitate. Prin ajutorul elevilor de liceu, a profesorilor şi a educatoarelor, fiecare copil a atins şi utilizat instrumentele fermecate, făcând să răsune note şi chiar frânturi de melodii. Prin această activitate, preşcolarii au înţeles că în fiecare dintre ei se găseşte un mic Mozart.

Ghiocelul muzical – spectacol: Nimic nu poate fi mai înălţător, decât să vezi că munca ta a dat roade. Elevii din clasa X Muzică şi-au propus să realizeze fără ajutorul colegilor mai mari, un spectacol. De aceea, şi-au împărţit sarcinile, au repetat, au realizat un defăşurător, au invitat colegi, profesori, părinţi şi elevi de grădiniţă la eveniment. Dacă emoţiile au fost mari, succesul a fost pe măsură. Aplauzele au însoţit fiecare piesă interpretată cu mult talent de elevi, fie la instrumente, fie vocal.

Monitorizare: Pe toată perioada desfăşurării proiectului ne-am propus asimilarea a cât mai multor cunoştinte muzicale, schimburi de experienţă şi colaborări cu profesori, copii, educatoare. Prin desfăşurarea activităţilor propuse, copiii au fost confruntaţi cu diverse lucruri inedite, activităţi noi şi au avut parte de noi şi noi surprize. Tot ceea ce a fost parcurs a fost o noutate pentru cei mici cât şi pentru celelalte persoane implicate. Sursele de inspiraţie au fost întâmplările petrecute de copii în viaţa lor de zi cu

zi. Nu de puține ori copiii s-au transpus în mijlocul evenimentelor, ca urmare a experiențelor de care au avut parte pe parcursul anului.

Dacă până să pornim în aceste "peripeții", copilul nu era emoționat de ceea ce-l înconjoară, acum la finalul "călătoriei" el este mult mai receptiv și mai ușor de sensibilizat de ceea ce se întâmplă în jurul lui. Unii copii care întâmpinau greutăți în comunicarea cu cei din jur, treptat, au început să-și exteriorizeze sentimentele, trăirile și emoțiile prin care treceau. Audițiile și competițiile cu alți copii, i-au făcut să aibă mai multă încredere în ei și nu au ezitat să-și spună părerea. Pe parcursul activităților copiii au început să-și manifeste dorința de a cânta la diferite instrumente sau vocal, în grup, ori individual.

În urma acestor activități am avut șansa să descoperim talente și în colaborare cu părinții vom orienta copii respectiv spre școlile de muzică și apoi spre Liceul Pedagogic" Ioan Popescu", Bârlad, unde profesorii de specialitate vor îndruma copiii, ajunși elevi, pe un drum potrivit talentului fiecăruia. Pe ceilalti copii acest program i-a ajutat să-și formeze un bagaj potrivit de cunoștințe muzicale. Ajunși la sfârșitul călătoriei noastre, micuții se vor simți mereu încurajați să se manifeste prin cântec, să se joace cântând și cu siguranță vor înțelege că viața fiecăruia ar fi o greșeală fără muzică.

Bibliografie

1. Aldea, Georgeta, Munteanu, Gabriela - *Didactica Educației muzicale* în învățământul primar, Editura Dicactică și Pedagogică, București, 2005.
2. Cucoș Constantin - *Pedagogie generală*, Editura Polirom, Iași, 2000
3. Consilliul Național pentru Curriculum - *Ghid metodologic, aria curriculară Arte*, București, 2002.
4. Nicola, Ioan - *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000.

Cunoaşterea particularităţilor psihofizice şi afective, factor decisiv în procesul de predare-învăţare a unui instrument muzical

Knowledge of psychophysical and emotional particularities, a decisive factor in the teaching-learning of a musical instrument process

. **Andrada Ciupeiu**[1]

Abstract

By nature, the teaching practice of a musical instrument is special due to its specific teacher-student individual relationship, which allows and requires a closer knowledge of the student's skills and psychophysical qualities, thereof to promote the transposition of concepts and feelings that are indispensable in the act of interpretation. By its nature, music induces different feelings and emotions: joy, sadness, anger, pain, and has the ability to enhance certain moods and emotions, depending on the intrinsic luggage of each performer or listener. All these qualities, used in a balanced, conscious and reasonable way, foster in the life of the individual the beautiful, helping him to shape ones social ability, at its best value.

[1] Asist. univ.drd, Departamentul de Muzică al Facultăţii de Arte a Universităţii din Oradea.

In general, the study of a musical instrument is a conscious consumer of energy in order to achieve well-defined goals, and requests primary sensory activity, to be associated with high psychomotor coordination. It involves a complex action which implies strenuous intellectual, emotional, motor, and motivational work, also theexistence of specific psihical coordinates on wich this type of activity directly depends, such as: internal hearing, sensitiveness, motivation and will, thought, memory, and different depictions and skills.

These are the arguments according to which the knowledge of each student's features is an imperative aspect of the process of teaching and learning a musical instrument. Thus, the modeling and development of the psychophysical peculiarities of each student is a delicate and difficult process, which takes place in stages and over time.

Keywords: teaching and learning, emotional, psychological and physical features.

Considerente asupra educaţiei

Înainte de a aborda problematica importanţei temei puse în discuţie, considerăm necesar a puncta anumite aspecte legate de educaţie, cu cele două aspecte pe care le urmărim: educaţie în general /educaţie muzicală în special.

Conceptul de **educaţie** poate fi înţeles ca un simplu proces de "şlefuire" a fiinţei umane, dar mai mult decât atât, ne duce cu gândul la acţiunea de evocare şi transmitere a unor conţinuturi, a unor valori morale, culturale etc. de la generaţiile adulte către generaţiile de copii.

Din dorinţa de a avea o imagine cât mai clară a ceea ce presupune conceptul de educaţie, aducem în atenţie mai multe definiţii ale acestuia.

„Educaţia este activitatea conştientă de a-l influenţa pe om printr-o triplă acţiune: de îngrijire, de îndrumare şi de cultivare în direcţia creării valorilor culturale şi a sensibilizării individului faţă de acestea", după concepţia lui Ştefan Bârsănescu.[2]

„Educaţia constituie obiectul de studiu al pedagogiei, abordabil din perspectiva dimensiunii sale funcţional-structurale. Definirea educaţiei la nivelul unui concept pedagogic fundamental presupune stabilirea unor repere metodologice necesare pentru delimitarea funcţiilor specifice activităţii de

[2] Cucoş, Constantin, Pedagogie, Ed. Polirom, Iaşi, 2002, p.p. 39-40, citat din Şt. Bârsănescu, *Didactica,* Bucureşti, Ed Academiei 1935, p.p.159-164.

formare - dezvoltare a personalităţii şi structurii specifice de proiectare şi realizare a acesteia. În această perspectivă, educaţia reprezintă activitatea psihosocială proiectată la nivelul finalităţilor pedagogice care vizează realizarea funcţiei centrale, de formare și dezvoltare permanentă a personalităţii umane prin intermediul unor acţiuni pedagogice, structurate pe baza corelaţiei subiect (educator) - obiect (educat), desfăşurată într-un context intern (ambianţă educaţională) şi extern (câmp pedagogic) deschis."[3]

„Etimologia cuvântului, de origine latină, sugerează complexitatea fenomenului educaţiei la nivelul a trei semnificaţii primare: educatio = creştere, hrănire, formare; educo-educare=a creşte, a forma, a hrăni, a instrui; educo-educare=a scoate din (…), a ridica, a înălţa."[4]

Deşi aceste trei semnificaţii reflectă, în mod gradual, percepţia socială a fenomenului educaţiei, operabilă din diferite perspective istorice (perspectiva limitată-creşterea, cultivarea plantelor, perspectiva general - umană - formarea omului pentru viaţă, perspectiva managerial modernă - conducerea, dirijarea, orientarea unei activităţi), acestea dezvoltă trei semnificaţii care pot fi valorificate la nivelul unor repere metodologice necesare în analiza fenomenului. Astfel, când facem referiri la conceptul de educaţie avem în vedere trei direcţii: educaţia ca *efect,* realizat conform unui model propus de societate; educaţia ca *proces,* realizat prin dezvoltarea tuturor resurselor interne ale fiinţei umane; educaţia ca *ansamblu de acţiuni,* integrate într-o activitate complexă de formare-dezvoltare a personalităţii.

În concluzie, cele trei repere metodologice definesc percepţia actuală a noţiunii de educaţie, care reprezintă simultan: o activitate organizată instituţional conform unor finalităţi pedagogice (orientări valorice); un produs al activităţii, determinabil şi adaptabil la cerinţele societăţii; dar şi un proces angajat între mai multe fiinţe umane, aflate în diferite relaţii de comunicare şi de formare reciprocă.

Factorii care amprentează procesul de formare – dezvoltare a personalităţii umane sunt: familia, şcoala, biserica, instituţiile culturale (case de cultură, muzee, case memoriale), mass-media şi diferite structuri asociative (asociaţii ale copiilor şi tineretului, organizaţii non-profit, societăţi caritabile).

[3] Cristea, Sorin, *Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000, p.107.
[4] Cristea, Sorin, *Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000, p. 107.

Prin definiţie, ”şcoala reprezintă instituţia specializată în realizarea activităţii de educaţie conform obiectivelor pedagogice ale procesului de învăţământ, stabilite la nivel de politică a educaţiei“[5] .

Din definiţia sus citată desprindem două dimensiuni importante în desfăşurarea procesului instructiv – educativ: **activitatea educaţională** – aspect pe care îl vom analiza mai pe larg şi **politica educaţiei**.

Activitatea educaţională se desfăşoară cu precădere în şcoală, aceasta fiind factorul primordial care intervine în formarea personalităţii copilului, atât **direct** cât şi **indirect.** Ea este instituţia în care copilul va petrece destul de mult timp, context în care i se oferă noi modele comportamentale, dar şi ocazia de a lega noi prietenii. **Formarea directă** este urmărită în şcoală la nivel de instituţie şi vizează educaţia ca proces desfăşurat organizat, prin acţiuni programate, planificate şi în cadrul cărora se urmăreşte eficienţa utilizării diferitelor metodologii. Ca proces instituţionalizat, educaţia urmăreşte transmiterea unui anumit conţinut structurat de valori din domeniile ştiinţei, culturii şi practicii. Cei care realizează procesul formativ în acest context sunt cadrele didactice, care au specializări în diferite domenii. Spre deosebire de cadrele didactice în general, (care se specializează pe o anumită ramură), profesorul de instrument - pe lângă o bună stăpânire a tehnicii de sonorizare a instrumentului, trebuie să aibă şi cunoştinţe din toată aria disciplinelor tehnologice (contrapunct, teoria muzicii, armonie, forme muzicale, stilistică, istoria muzicii), deoarece ele concură atât în realizarea actului interpretativ cât şi în eficienţa procesului educaţional.

Dacă până aici am urmărit aspectul formării directe a personalităţii elevului, în mod **indirect,** formarea în şcoală este determinată şi de contactul cu noile modele comportamentale. Alegerea modelelor comportamentale precum şi a cercului de prieteni se va raporta la standardele şi principiile care au fost cultivate de părinţi până la vârsta ajungerii copilului în şcoală. Profesorul (în general) şi profesorul de instrument în special va deveni model pentru elev nu doar în aspect profesional ci şi în cel comportamental. Fapt pentru care profesorul este responsabil şi stă sub autoritatea codului deontologiei profesionale.

Studiind aspectele generale şi cele particulare ale educaţiei conchidem că atât în educaţia indirectă cât şi în cea directă scopul este acela al pregătirii persoanei (individului) pentru viaţă, atât în aspect profesional cât şi social. Educaţia directă este cea care vizează dezvoltarea personalităţii umane în tot

[5] Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Litera International, Chişinău-Bucureşti 2000.

ansamblul ei, fapt reflectat în conceperea ariilor curriculare (Limbă şi comunicare; Matematică şi Ştiinţe ale naturii; Om şi societate; Arte; Educaţie fizică şi Sport; Tehnologii; Consiliere şi orientare). După cum observăm, aria Arte vizează dezvoltarea laturii sensibile a personalităţii prin educaţia pentru frumos şi estetic.

În componenţa acestei arii intră: Educaţia plastică, Educaţia Muzicală şi activităţi opţionale. Fie că este vorba despre educaţia muzicală, educaţia plastică sau disciplinele opţionale accentul cade pe receptarea critică a culturii estetice, pe stimularea disponibilităţilor de expresie artistică, pe formarea sensibilităţii estetice şi îmbogăţirea experienţei proprii prin participarea la diferite tipuri de activităţi artistice (arte vizuale, teatru, film, arta fotografică etc.). Orele opţionale cuprinse în aria curriculară *Arte* permit atât crearea la nivelul şcolii a unei oferte educaţionale specifice (fapt ce determină specificitatea unor şcoli), cât şi asigurarea unor conţinuturi care valorifică interesele şi aptitudinile reale ale elevilor. Caracterul opţional al orelor este generat de dorinţa de a avea un învăţământ flexibil, deschis şi accesibil în cadrul căruia fiecare elev să se poată forma şi dezvolta în raport cu înclinaţiile proprii.

Dacă pentru început am abordat rolul general al artei în educaţie, în particular, copiii cu înclinaţii artistice îşi pot cultiva talentul în şcoli vocaţionale cu profil artistic de diferite specializări cum sunt: Arte vizuale, Muzică, Coregrafie.

Educaţia muzicală în viaţa elevului are rol formativ prin faptul ca el intră în contact direct cu aceasta într-o primă ipostază ca auditor, apoi interpret şi creator. La baza educaţiei muzicale stă formarea priceperii de a audia, urmată de dobândirea limbajului muzical şi desluşirea sensurilor acestuia, toate având ca scop final formarea unei atitudini estetice muzicale, pregătirea unor cunoscători de valori estetice muzicale, precum şi pregătirea unor interpreţi şi creatori de muzică.

Muzica, prin natura ei, induce sentimente precum: bucurie, tristeţe, mânie, durere şi amplificarea unor emoţii cum sunt: regretul, mila, nostalgia. Toate acestea folosite într-o manieră echilibrată şi rezonabilă cultivă în viaţa persoanei (individului) frumosul, contribuind la modelarea şi socializarea ei.

În general, studierea unui instrument constituie o consumare conştientă de energie cu scopul realizării unor obiective bine conturate, dar şi o activitate de solicitare senzorială (auditivă) primordială, care trebuie asociată cu coordonarea psihomotorie ridicată. În particular, studiul viorii nu este

altceva decât o acţiune complexă ce implică solicitare intelectuală, emoţională, motrică, motivaţională, dar şi existenţa unor coordonate psihice de care depinde în mod direct acest tip de activitate şi anume: auz intern, afectivitate, motivaţie şi voinţă, gândire, memorie, priceperi şi deprinderi.

Spre deosebire de învăţământul general, care este colectiv, învăţământul muzical instrumental, prin natura sa, este individual. În contextul dat lecţia va fi realizată cu un singur elev. Pe acest elev, profesorul îl are în faţa sa la începutul activităţii de instruire, ca unicat nerepetabil, cu anumite tipologii ale sistemului nervos, cu un anumit set de aptitudini, cu o anumită motivaţie, cu un anumit caracter, care pe parcursul activităţii îl vor face mai mult sau mai puţin receptiv la frumos, mai mult sau mai puţin înclinat spre muncă şi autoperfecţionare sau adaptat la mediul şcolar şi social general.

Primul pas al profesorului în acţiunea de instruire este acela de a-şi cunoaşte elevul, cunoaştere ce presupune o examinare mai mult sau mai puţin edificatoare, care va continua în cadrul instrucţiei propriu-zise. Ca moment de debut, profesorul se va edifica în privinţa calităţilor elevului, dar îl va cunoaşte prea puţin sau deloc în celelalte aspecte. Pentru a beneficia de o imagine globală, dar şi specială a elevului, acesta va apela la anumite metode de cunoaştere psihologică. Cunoaşterea particularităţilor psihofizice ale fiecărui elev este un proces delicat şi dificil care se va desfăşura eşalonat, fapt ce va cere timp, deoarece presupune observarea atentă a elevului atât în contextul clasei şi al orelor de instrument, cât şi în afara acestora.

Acestea sunt argumentele potrivit cărora cunoaşterea elevului este un aspect imperios necesar în desfăşurarea activităţii de predare – învăţare a unui instrument în general, şi a viorii în special.

Datorită specificităţii acestui proces de educaţie, este nevoie să scoatem în evidenţă atât caracteristicile speciale ale profesorului de instrument, cât şi relaţia care se stabileşte între acesta şi elev.

1.Profesorul de instrument

Conform definiţiei din DEX, profesorul este - în sens particular – „persoana calificată care predă o materie de învăţământ în şcoală”[6], sau în sens general – „persoana care îndrumă, educă, învaţă pe cineva”[7]. Educaţia ca activitate, reflectă o necesitate de natură psihologică şi socială a personalităţii

[6] DEX, Ed. a 2-a, rev.- Bucureşti: Univers Enciclopedic Gold, 2009, p. 881
[7] Idem.

umane, care determină un ansamblu de acţiuni structurate pe baza corelaţiei „subiect-obiect”.

Privind de-a lungul timpului vom observa concepţii şi practici centrate atât pe profesor (*magistrocentrismul* specific secolelor XVII – XIX), şi pe factorul social (*sociocentrismul* specific primei jumătăţi a secolului al-XX-lea), cât şi pe individualitatea copilului (*pedocentrismul, psihocentrismul* specific sfârşitului secolului al-XIX-lea şi începutul secolului al-XX-lea).

În a doua jumătate a secolului al-XX-lea observăm o îmbinare a celor două practici, care va promova curentul tehnocentrist axat pe valorificarea progreselor înregistrate de ştiinţele socio-umane reprezentate de psihologia cognitivă şi pedagogie bazată pe strategiile moderne de proiectare şi dezvoltare curriculară.

Perspectiva actuală a termenului de educaţie reprezintă simultan: o activitate organizată instituţional conform unei orientări valorice: un produs al activităţii, determinabil şi adaptabil la cerinţele societăţii şi un proces angajat între mai multe fiinţe umane, aflate în diferite relaţii de comunicare.

Din toate părerile expuse, putem observa că în activitatea educaţională rolul principal revine cuplului profesor – elev, iar în plan secundar (nu ca importanţă), părinţilor. Ştiinţa care se ocupă de desfăşurarea activităţii didactice în vederea predării unui anumit sistem de cunoştinţă este metodica, ce implicit face referire şi la persoana profesorului, de orice specialitate ar fi. În acest subcapitol interesul nostru se îndreaptă înspre ceea ce înseamnă profesorul de instrument. Ca orice alt profesor, el trebuie să îndeplinească anumite condiţii generale şi anume: o bună pregătire profesională şi generală, precum şi o ţinută etică ireproşabilă. Munca profesorului de instrument, este diferită de munca oricărui alt profesor de cultură generală sau chiar de muzică, datorită specificului lecţiei de instrument de a fi lecţie individuală. Ca urmare a acestui fapt, o cerinţă specială pentru profesorul de instrument este necesitatea unei înţelegeri mai adânci a psihologiei copilului şi adolescentului, a particularităţilor de vârstă şi temperamentale ale acestora.

Pe lângă cunoaşterea teoretică şi practică a materiei, cea dintâi condiţie în desfăşurarea cu succes a muncii pedagogului este vocaţia pentru munca didactică. Aceasta va fi reflectată în dragostea pentru copii, în interesul viu, entuziasmul şi optimismul de care dă dovadă profesorul în promovarea muncii şi dezvoltarea elevilor. În cazul profesorului de instrument nu este altceva decât dorinţa sa de a vedea fiecare elev devenind un bun muzician: interpret, compozitor, muzicolog sau profesor.

Datorită specificului muncii pedagogice duse cu fiecare elev în parte, relaţia cu elevul este una specială, profesorul având posibilitatea de a-şi influenţa elevul nu numai în aspect profesional, ci şi din punct de vedere uman. Ca urmare a acestui fapt profesorul trebuie să posede nu doar o cultură generală şi muzicală bogată ci şi trăsături de caracter precum: stăpânire de sine, consecvenţă, exactitate, punctualitate, simţul răspunderii, dragoste pentru muncă şi toate însuşirile care caracterizează o structură etică superioară.

Prin tot ceea ce este profesorul va insufla elevilor săi dragoste pentru muncă, seriozitate, interes pentru arta adevărată. Acest proces de influenţare se produce la fiecare lecţie, la fiecare întâlnire cu aceştia şi este la fel de important precum transmiterea conţinutului tehnic muzical al lecţiei. De asemenea, este foarte important ca profesorul să ştie cum să pătrundă în conştiinţa elevilor pentru a le stimula gândirea şi sentimentele cu scopul "creşterii" lor în cunoaşterea tainelor artei căreia i s-au dedicat. Pentru realizarea acestui obiectiv este necesară o permanentă dăruire intelectuală şi afectivă, fără de care nici o lecţie nu poate fi convingătoare. Fiecare elev trebuie să dobândească criterii ştiinţifice de cunoaştere a frumosului în artă, raportate la nivelul de înţelegere specific vârstei. Elevii trebuie îndrumaţi astfel încât, să poată înţelege sensul operei de artă în profunzime, capacitatea acesteia de a exprima realitatea, modalitatea specifică de reflectare (în muzică în special) şi posibilitatea pe care o are de a influenţa şi transforma conştiinţa umană.

Un bun spirit de observaţie al profesorului îl va ajuta în cunoaşterea elevului, nu doar ca nivel aptitudinal, ci şi din punct de vedere temperamental. Profesorul trebuie să cunoască atât temperamentul elevului cât şi să recunoască propriul tip temperamental. Beneficiile ce decurg de aici, sunt: punerea în valoare a calităţilor elevului, dar şi stăpânirea deficienţelor sale, astfel încât elevul să se simtă susţinut, generarea unui climat bazat pe încredere, cultivarea încrederii în sine, alegerea unui repertoriu (pe care să îl studieze cu plăcere) care să se plieze pe trăsăturile temperamentale ale fiecărui copil, organizarea sarcinilor de muncă în studiul individual astfel încât acestea să poată fi realizabile de la o oră la cealaltă.

În munca depusă cu elevii, profesorul are datoria să tindă spre măiestrie pedagogică, măiestrie prin care se înţelege o bună capacitate de organizare şi desfăşurare a procesului didactic, priceperea de a formula explicaţiile şi cerinţele în raport cu capacităţile psihofizice ale fiecărui elev precum şi preocuparea de a studia lucrări pedagogice şi metodice de

specialitate în vederea aplicării acestora la clasă. Mai exact, „în tot acest proces de autoeducaţie, pedagogul se auto-transformă.”[8]

2.Relaţia profesor – elev

Alături de principiile didactice pe care profesorul de instrument le va converti în funcţie de necesităţile impuse disciplinei predate, convingerea noastră este că baza educaţiei muzical-instrumentale o constituie relaţia profesor-elev. De această relaţie, mult mai specială decât cea determinată de contextul profesor-clasă de elevi, întâlnită în învăţământul general, va depinde reuşita procesului educaţional. „Elevul este cea mai importantă *relaţie* socială a pedagogului. De accentul pe care-l pune pedagogul pe această relaţie, depinde în mod esenţial formarea sa profesională şi umană.”[9] Din această perspectivă, profesorul este cel care “dă tonul” relaţiei lăsând să se observe foarte clar limitele acesteia, impunând totodată ritmul de desfăşurare al orelor. Este bine să remarcăm faptul că, cu cât influenţa asupra elevului este mai puternică, cu atât responsabilităţile profesorului sunt mai mari, iar relaţia va deveni din ce în ce mai strânsă.

În acest sens, este de dorit a se evita atingerea unor limite extreme în relaţie, pe de o parte pentru a nu se crea elevului acel gen de dependenţă faţă de profesor astfel încât, să devină incapabil de a discerne deciziile corecte de cele incorecte ale acestuia şi pe de altă parte a nu se ajunge în situaţia în care profesorul să-i acorde elevului libertate nelimitată în decizii. “Consider că una din principalele sarcini ale pedagogului este să procedeze în aşa fel încât, la o dată cât mai apropiată şi cu cât mai multă temeinicie, să nu-i mai fie necesar elevului, să se dea la o parte, să iasă din scenă în timpul oportun, cu alte cuvinte, să-l deprindă pe elev cu o gândire, cu o metodă de lucru de sine stătătoare, să-i formeze conştiinţa propriilor sale posibilităţi şi priceperea de a atinge ţinta; toate la un loc se numesc maturitate, dincolo de care începe măiestria.”[10]

Dezechilibrul care se poate crea foarte uşor în relaţia profesor-elev, fie într-un sens fie în celălalt, va aduce dezavantaje care vor fi suportate de către elev. Sunt pedagogi care-şi fixează un anumit model ideal de execuţie instrumentală, fără a ţine cont de caracteristicile psihofizice ale acestuia şi

[8] Casiu, B. –*Curs de metodica predării şi a studiulu iinstrumentelor cu coarde (cu arcuş),* ediţia a II-a, revizuită, Conservatorul de Muzică “Gh.Dima” Cluj-Napoca, 1987, p.76.
[9] idem, p.76.
[10] Neuhaus H. G. *Despre arta pianistica*, Ed. Muzicală a Uniunii Compozitorilor, 1960, p.186.

acţionând asupra lui, în consecinţă. Ajungându-se în situaţiile extreme, mai sus amintite, vom constata blocarea desfăşurării activităţii educaţionale, a comunicării elev-profesor, ca urmare, profesorul nu-şi va putea îndeplini misiunea de a realiza cu maximă eficienţă transferul de cunoştinţe necesare elevului, în conformitate cu structura psihofizică a acestuia, precum şi cu cerinţele impuse de programa şcolară. Deşi transferul de cunoştinţe este specific oricărui act educaţional, deosebirea majoră între lecţiile teoretice şi cele de instrument este ca, prin exemplificările sale, profesorul devine primul model al elevului.

Cu această ocazie, remarcăm că explicaţia verbală va fi completată prin imaginea sonoră corectă, element hotărâtor pentru perfecţionarea auzului intern şi a limbajului muzical. De asemenea, tot prin exemplificarea la instrument, oferită de profesor, elevul va putea observa cu uşurinţă greşelile care intervin în activitatea propriu-zisă a aparatului violonistic (braţe, articulaţii, degete), greşeli aparţinând strict sistemului motric. Un alt fapt care caracterizează instrucţia violonistică este dinamismul şi elasticitatea, datorită contextului ei mereu schimbător, determinat de varietatea caracteristicilor psihofizice ale elevilor. Prin acest fapt nu înţelegem că profesorul va avea un comportament inegal şi lipsit de consecvenţă ci doar că modul de abordare al elevilor şi soluţiile propuse vor fi adaptate mereu în funcţie de nivelul de dezvoltare al aptitudinilor, al capacităţii de reacţie etc. De asemenea, un alt factor important în activitatea educaţională violonistică îl constituie cunoaşterea capacităţilor de asimilare a cunoştinţelor pe care le are elevul, astfel încât profesorul să fie capabil de a-l dirija în studiul individual prin relevarea problemelor care au rămas nerezolvate. O cercetare aprofundată a activităţii şi relaţiei elev-profesor de instrument este mult mai complexă decât am reuşit noi să o descriem în aceste câteva rânduri.

Dar în derularea orei de instrument pot să apară şi alte probleme, care nu sunt legate exclusiv de conţinutul acesteia. Străduinţa profesorului de a le cunoaşte si de a-şi oferi ajutorul la rezolvarea lor va duce, în mod firesc, la consolidarea relaţiei sale cu elevul. Modalitatea în care elevul înţelege şi prelucrează informaţia primită în timpul orei va determina calitatea studiului pentru formarea deprinderilor sale, a căror dirijare intră tot în responsabilitatea profesorului. De altfel, activitatea individuală a elevului se desfăşoară pe parcursul unui timp mult mai îndelungat în absenţa profesorului, în raport cu timpul consumat în prezenţa lui, fapt ce-l obligă pe acesta să se asigure că elevul a înţeles toate explicaţiile şi instrucţiunile pentru munca individuală.

Din dorinţa de a acoperi o arie cât mai largă de problematici pe care le ridică relaţia profesor-elev nu vom trece cu vederea nici aspectul legat de capacitatea profesorului de a crea **un climat psihologic** corespunzător în timpul orelor. Scopul creării acestui climat este ca elevul să se simtă descătuşat de orice inhibiţie generată, de teama producerii unei reacţii dure din partea profesorului. Importanţa acesteia este demnă de luat în considerare deoarece atmosfera din timpul orelor determină de cele mai multe ori acţiunea educaţională şi eficienţa ei. Prin aceasta sigur că nu încurajăm în nici un fel lipsa pretenţiilor şi nici neglijarea standardelor, ba chiar sugerăm o atitudine mai severă dacă este cazul, cu condiţia instalării unei atmosfere calme de lucru.

Este necesar ca atât profesorul cât şi elevul să se poată relaţiona la munca pe care o desfăşoară cu deplină seriozitate, pe întreg parcursul ciclului de studiu. Astfel, profesorul se va raporta la fiecare elev, ca la o personalitate unică, ţinând cont de trăsăturile definitorii şi abilităţile fiecăruia. În mod evident, atmosfera serioasă de lucru va fi adaptată în funcţie de tipul temperamental al elevului. În acest sens, dacă pentru sangvinic este necesară o doză de sobrietate şi fermitate mai accentuate, care să controleze tendinţele sale de superficialitate, aceeaşi atitudine, în raport cu elevul melancolic va fi de natură să-l împovăreze psihic. Dacă flegmaticul cere, în desfăşurarea activităţii la oră, momente de impulsivitate, care să trezească în el dorinţa de muncă şi nevoia de a-şi asuma unele responsabilităţi, aceasta în contact cu impulsivitatea elevului coleric va determina stări de iritabilitate şi refuzul de a munci. De aceea profesorul va trebui să găsească echilibrul în direcţionarea atmosferei de seriozitate în muncă, astfel încât ea să fie stimulatoare şi benefică pentru elev, creând contextul potrivit ca acesta să se simtă încurajat să pună toate întrebările clarificatoare, iar profesorul să se simtă stimulat de interesul elevului de a găsi soluţiile cele mai potrivite.

Un fapt la fel de important în relaţia profesor-elev şi în desfăşurarea activităţii acestora, îl constituie descrierea formulei psihologice a elevului, care vine să facă aplicabilă metodologia profesorului. Ţinând cont de faptul că elevul este un unicat, datorită trăsăturilor de personalitate, considerăm absolut obligatorie descifrarea **trăsăturilor psihofizice** ale elevului, o condiţie fără de care stimularea învăţării nu poate fi dozată şi aplicată.

Un prim mod de cunoaştere al elevilor săi, care stă la îndemâna profesorului de instrument în actul educaţional, îl constituie observarea activă a conduitei acestora. Comportamentul elevilor este variat în funcţie de situaţii.

Datoria profesorului este de a extrage dintr-o serie de acte comportamentale, ceea ce este definitoriu pentru fiecare elev în parte. Alături de aceasta vor mai fi luate în atenţie şi diferite variabile psihice cum sunt: inteligenţă, afectivitate, aptitudini, caracter, temperament etc. Interpretarea corectă a datelor menţionate va consta în relaţionarea tuturor acestor aspecte la perioadele de dezvoltare şi grupele de vârstă ale copiilor. Sistematizarea cercetării va fi concretizată în ceea ce numim Fişa psihofizică - model pentru elaborarea unei fişe psihopedagogice[11], care conţine elementele cele mai importante în desfăşurarea procesului educaţional.

Concluzii

Concluzia care se impune este că profesorul şi elevul vor fi într-un proces permanent de cunoaştere şi armonizare reciprocă, în care adaptarea determină echilibrul care asigură atmosfera propice relaţiei şi muncii desfăşurate împreună, fapt ce garantează obţinerea celor mai bune rezultate. „Ca oameni, atât elevul cât şi pedagogul, sau atât *educatul* cât şi *educatorul* pot exista independent, dar ca funcţii sau roluri, ei nu există decât unul prin altul.”[12]

Bibliografie

Casiu, B. –*Curs de metodica predării şi a studiulu iinstrumentelor cu coarde (cu arcuş),* ed. a II-a, revizuită, Conservatorul de Muzică “Gh.Dima” Cluj-Napoca, 1987.

Chirodea, L, - *Metodica predării pianului* (Curs), Ed. Universităţii din Oradea, 2004.

Cristea, Sorin, *Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000.

Cucoş, Constantin, Pedagogie, Ed. Polirom, Iaşi, 2002, , citat din Şt.

Bârsănescu, *Didactica,*

Bucureşti, Ed Academiei 1935.

Neuhaus H. G.- *Despre arta pianistica*, Ed. Muzicală a Uniunii Compozitorilor, 1960

DEX, Ed. a 2-a, rev.- Bucureşti: Univers Enciclopedic Gold, 2009.

[11] Chirodea Letiţia, *Metodica predării pianului* (Curs), Ed. Universităţii din Oradea, 2004, p.64

[12] Casiu, B. – Op.cit. p.77.

Creativitatea şi improvizaţia în educaţia muzicală modernă

Creativity and improvisation in modern music education

. **Tudor Ciupeiu**[1]

Abstract

Creativity is a complex phenomenon, difficult to get into definitions or descriptions and is therefore a subject of intense research since the early twentieth century. Creative imagination and active, voluntary or constructive form involves a strong motivation that is encouraged by intense emotional feelings towards new. It is known that many discoveries, inventions or artistic creations are the result of playing with ideas and that the creative adult kept his childlike freshness thinking.

Child's creativity is different from genuine creativity that we find in adults, meaning that the product of his creative activity is not entirely new. But it is new for himself and is created independently. The manifestation of such creativity can be an indication of a potential genuine action, so it is important to cultivate it in students.

Musical improvisation is the first form of musical expression. Improvisation value can not reach the highs if the musician is not in possession of a rich musical experiences. Between the creative and improvisatory act the common element is spontaneity and the search/manifestation for new.

[1] Asist. univ.drd, Departamentul de Muzică al Facultăţii de Arte a Universităţii din Oradea, România.

In music education activities, the phenomena of creativity and improvisation are absolutely indispensable. Cultivating creative must be based on musical manifestations of spontaneous improvisation. The motive of any act of production must be sought in curiosity, vivid imagination, predisposition for activity, investigation, need for achievement and acclaim. These mental processes must be developed to become the basis of an emotional affective modern education which aims to develop creativity, originality and self expres.

Keywords: creativity, improvisation, originality.

Perspective psihologice

Creativitatea este un fenomen complex, greu de prins în definiţii sau descrieri şi constituie din acest motiv o temă de cercetare intensă încă de la începutul secolului al XX-lea. Vorbind despre creativitate, psihologul american Guilford subliniază necesitatea existenţei unui demers, a unei abordări interdisciplinare în ce priveşte raportul receptare/creaţie în artă, în general şi în muzică, în particular.

Termenul de creativitate este utilizat in relaţie cu trei factori: imaginaţie, motivaţie, voinţă. Componenta principală a creativităţii o constituie **imaginaţia,** dar creaţia de o reală valoare mai presupune şi o **motivaţie**, dorinţa de a realiza ceva nou sau ceva deosebit. Şi cum noutatea, azi, nu se obţine cu uşurinţă, o altă componentă implicată este **voinţa**, perseverenţa în a face numeroase încercări şi verificări.

Creativitatea se evidenţiază în raport cu actul, cu procesul de creaţie prin care se elaborează fie o operă de artă, fie o inovaţie tehnica etc.

Creativitatea este definită ca o putere creatoare care rezultă din relaţia dintre o activitate orientată (dirijată) şi o putere inconştientă care poate fi numită „inspiraţie”.

Studiind creativitatea, psihologul Guilford a ajuns la următoarea concluzie: există două feluri de gândire:

- Convergentă
- Divergentă.

Gândirea convergentă reprezintă toată activitatea mentală în care gândirea este în totalitate canalizată spre o soluţie unică; este modul de

operare al inteligenţei în concordanţă cu informaţia, memoria şi cunoştinţele; este o gândire conformistă.

Gândirea divergentă este aceea care, într-o problemă caută toate soluţiile posibile. În acest caz, originalitatea se opune conformismului. Este gândirea artistului, a savantului, a inventatorului, este forma dominantă de manifestare la copii şi tineri.

Gândirea convergentă şi gândirea divergentă sunt două forme de inteligenţă complementare. Gândirea divergentă nu se poate afirma decât dacă dispune de materiale furnizate de memorie şi de cunoştinţele ce rezultă din gândirea convergentă.

Posibile etape şi abordări pedagogice în sprijinul creativităţii

„Competenţele receptării determină apariţia creatorului", afirmă Anne Marie Chevalier în lucrarea *Expression musicale".*[2]

Pentru stimularea şi dezvoltarea creativităţii la copii şi tineri cu potenţial (gândire divergentă predominantă), se recomandă ca aceştia să fie îndrumaţi să vadă, să asculte, să simtă, să atingă, să mânuiască şi să efectueze demersuri între recepţie şi creaţie. Rolul profesorului ar fi de a accepta, de a relansa, de a îmbogăţi, provoca şi stimula **originalitatea,** de a fi la dispoziţia tuturor (şi a celor mai timizi). Astfel, vor pune la dispoziţia elevilor toate posibilităţile de exploatare a domeniilor sonore, cu toate posibilităţile vocale, cât şi instrumentale pentru a li se dezvolta capacităţile de receptare: atenţia, finețea, analiza, spiritul critic. Profesorul va urmări dezvoltarea acestor **competenţe** îmbogăţind repertoriul sonor, ritmic şi melodic prin intermediul jocurilor, numărătorilor, exerciţiilor, dansurilor, cântecelor.

Într-o primă etapă, profesorul încurajează elevii în încercările lor vocale şi instrumentale bazate pe imaginaţie, stimulează varietatea, originalitatea, calitatea, fiind în acelaşi timp tolerant. În etapa a doua este necesară structurarea ideilor şi producţiilor; fiecare elev va asculta şi va aprecia calitatea creaţiilor celorlalţi. În această perioadă creşte exigenţa, se intensifică atenţia şi sensibilitatea auditivă. Aranjate printr-o manieră coerentă, micile creaţii pot deveni teme de lucru, pot fi îmbogăţite, completate şi explicate din punct de vedere estetic.

[2] A.M.Chevalier- *Expression musicale,* Paris, Ed.Armand Colin, 1998, pag. 53

Rezultatul procesului creator se explică prin creativitatea unei persoane, printr-o capacitate complexă a individului, o structură caracteristică a psihicului ce face posibilă opera creatoare. Sub alt aspect, creativitatea se mai apreciază, în mod obiectiv, prin produsul activităţii – mai mult sau mai puţin deosebit, nou, original. Această originalitate se manifestă în diferite grade de noutate[3] şi face posibilă crearea obiectelor real-materiale ori pur mentale, constituind un progres şi în plan social.

Rolul şi importanţa imaginaţiei ca fundament al creativităţii

Am afirmat că imaginaţia este o componentă principală a creativităţii. Deşi nu întotdeauna i s-a recunoscut identitatea de sine, imaginaţia se constituie într-un proces distinct de prelucrare şi utilizare a informaţiei. Pe de o parte, ea vine în continuarea reprezentării, bazându-se pe memorie, iar pe de altă parte, ea deviază printr-o buclă traiectoria care începe spre gândire, ocupând astfel o poziţie aparte în conţinutul activităţii cognitive a omului.

Specificul imaginaţiei ni se dezvăluie în următoarele elemente:

- **generarea de imagini noi**, pornind fie de la fapte reale date în experienţa anterioară,

fie pe crearea prin mecanisme proprii de imagini „pure", fără legătură aparentă cu realul;

- operarea cu imagini exclusiv în limitele imaginaţiei secundare şi ale fanteziei,

realizându-se combinări, amplificări, reordonări etc.;

- o minimă originalitate a modului de operare cu datele iniţiale şi a produsului final;
- caracterul convenţional, figurativ şi simbolistic al funcţiei designative a imaginilor elaborate.

Imaginaţia este elementul central în structura creativităţii, ca dimensiune globală a caracteristilor personalităţii. Ea se manifestă sub mai multe forme, diferenţierea făcându-se după **natura produsului** şi după **domeniul de aplicaţie**. După primul criteriu, se delimitează:

- imaginaţia reproductivă şi
- imaginaţia creatoare;

După cel de-al doilea criteriu, distingem:

- imaginaţia artistică (literară, muzicală, plastică);

[3] A.Cosmovici, L. Iacob.- *Psihologie şcolară* – Iaşi, Ed.Polirom 1998, pag. 147

- imaginaţia tehnică, exprimată în inovaţii şi invenţii;
- imaginaţia ştiinţifică, exprimată în conceperea strategiilor şi proiectelor de cercetare, în elaborarea modelelor explicative etc.;
- imaginaţia arhitectural constructivă, exprimată în crearea unor forme şi stiluri noi de construcţii;
- imaginaţia managerială, care constă în elaborarea celor mai ingenioase şi eficiente moduri de conducere şi administrare etc.

Imaginaţia este facultatea prin care se manifestă în modul cel mai spontan şi mai viu gândirea copiilor. Această facultate înnăscută poate fi semnalată încă de la vârsta de 2-3 ani, când copilul începe să construiască prin închipuire diferite castele şi maşini sau când se joacă cu scaunul pe care-l consideră drept automobil. Se observă în mod frecvent cum în epoca preşcolară şi chiar mai târziu, băieţii îşi fac avioane din hârtie iar fetiţele îşi fac păpuşi din cârpe sau felurite materiale, pe care le adorm prin cântece de leagăn şi cărora le dau sfaturi de bună purtare, întocmai cum fac mamele cu copiii. Toate acestea sunt produsul imaginaţiei şi al imitaţiei. Aşadar, primele acte de creaţie ale copilului apar în jocurile libere.

Spiritul creator muzical se dezvoltă mai ales în cazurile când copilul posedă o voce caldă şi frumoasă care îi dă încredere şi siguranţă că va stârni admiraţie. La început, melodiile create de copii nu sunt prea frumoase, dar pe masură ce-şi dezvoltă simţul simetriei ritmice si melodice, micile lor creaţii devin tot mai interesante, servindu-se pentru început de imitarea unor exemple auzite de la părinţi, profesor sau educator, după care continuă creaţia spontan-originală.

Dat fiind spiritul de inventivitate pe care-l manifestă aproape toţi copiii de vârstă şcolară, este necesar ca în şcoală să li se cultive această formă superioară a gândirii şi prin predarea muzicii, arătându-li-se că limbajul muzical le oferă tot atâtea posibilităţi de a crea ca şi limbajul vorbit.

În organizarea activităţilor de creaţie trebuie să se pornească de la ideea că prin sunete muzicale se pot exprima idei şi sentimente ca şi prin sunete vorbite, dar într-un mod specific, poate chiar mai frumos decât prin vorbire, căci sunetele muzicale sunt mai plăcute şi mai frumoase. Mulţi educatori se îndoiesc de capacitatea de creaţie a copiilor, considerând că, înainte de a crea, copilul trebuie să aibă anumite cunoştinţe muzicale.

Improvizaţia muzicală pe care copilul o efectuează în mod spontan, în cântece şi jocuri, constituie punctul de plecare şi mijlocul cel mai direct prin care se realizează dezvoltarea imaginaţiei şi a spiritului de creaţie muzicală în

primele clase ale şcolii. Pentru a determina copilul să efectueze improvizaţii în clasă, în timpul lecţiilor, este necesar să fie antrenat în diferite activităţi muzicale, în care să se poată manifesta cât mai liber şi mai degajat, întocmai ca în jocurile sale independente. Exerciţiile de improvizaţie, îndeosebi, nu se pot desfăşura într-o atmosferă forţată şi austeră, ci numai prin activităţi plăcute şi atrăgătoare, o independenţă în manifestare, dându-le astfel o deplină libertate spiritului lor creator. Astfel, imaginaţia elevului mic devine mai complexă, mai bogată, se poate baza pe termeni şi împrejurări din ce în ce mai complexe şi variate. Creşterea impresionabilităţii şi sensibilităţii micului şcolar contribuie mult la dezvoltarea imaginaţiei reproductive. El se entuziasmează repede, are o mare admiraţie pentru faptele eroice şi pentru întâmplările neobişnuite, îi place să aibă roluri în care să interpreteze personajele preferate. Învăţarea cititului îi dă posibilitatea să citească cu plăcere basme şi povestiri, toate acestea stimulându-i imaginaţia şi interesul pentru tot ceea ce există şi ar putea exista pe lume. În aceste condiţii, imaginaţia devine instrument al cunoaşterii.

Multă vreme creaţia a fost considerată apanajul exclusiv al unei minorităţi restrânse. Distingând însă mai multe trepte calitative în creativitate şi observând cum şi eforturile de gândire obişnuită implică ceva nou, cel puţin pentru persoana aflată într-un impas, astăzi nu se mai face o separare netă între omul obişnuit şi creator. Orice om normal poate realiza o îmbunătăţire în munca sa, o mică inovaţie sau invenţie. Ca dovadă că, în multe ţări, numărul inventatorilor cu brevet este de ordinul zecilor şi chiar al sutelor de mii. Pentru a se ajunge la o astfel de performanţă, e nevoie de o preocupare specială şi de condiţii favorabile dezvoltării imaginaţiei.

Pentru început, trebuie să fim conştienţi de acest lucru şi să combatem anumite piedici apărute în calea manifestării imaginaţiei, respectiv a creativităţii. Asemenea obstacole exterioare sau inerente individului sunt denumite, de obicei, *blocaje.*

Una din cele mai populare metode pentru stimularea creativităţii este **brainstorming-ul**, procedeu utilizat în condiţiile unei activităţi de grup, ce reprezintă enunţarea a cât mai multe puncte de vedere, dintre care, la un moment dat, se extrage soluţia. Această metodă modernă are ca scop deblocarea capacităţii creative, prin abrogarea pe moment, a examinării imediate. Această metodă, deşi mai nouă, se foloseşte cu succes în domeniul muzicii, în cadrul pregătirii unei piese la ora de ansamblu cor şi mai apoi discutarea interpretării cu întreaga formaţie.

Se cer relaţii destinse, democratice, între elevi şi profesori, ceea ce nu înseamnă a coborî statutul social al celor din urmă. Apoi modul de desfăşurare al unei dramatizări trebuie să solicite participarea, iniţiativa elevilor – e vorba de acele metode active, din păcate prea puţin utilizate in şcoala românească. În fine, fantezia trebuie şi ea apreciată corespunzător, alături de temeinicia cunoştinţelor, de un raţionament riguros şi spirit critic.[4]

Revenind la imaginaţie, ca bază a potenţialului creativ, o definim ca fiind un „proces mintal conştient, prin care sunt evocate idei sau imagini ale unor obiecte, evenimente, relaţii, atribute sau acte neexperimentate, percepute anterior."[5] În funcţie de prezenţa sau absenţa intenţiei, imaginaţia poate fi **involuntară** (visul din timpul somnului şi reveria) sau **voluntară**, cu cele două forme: **reproductivă** şi **creatoare.**

Imaginaţia creatoare, forma activă, voluntară şi constructivă, presupune o motivaţie puternică, fiind favorizată de trăiri emoţionale intense, orientată spre nou, desfăşurându-se în mai multe faze: incubaţia, iluminarea şi elaborarea produsului.

La şcoală are loc o antrenare a imaginaţiei reproductive legate de completarea şi organizarea semnificaţiei cunoştinţelor. Elevul combină cu uşurinţă elemente reale cu cele de imaginaţie. Astfel, imaginaţia reproductivă devine un important **instrument de cunoaştere**.

Imaginaţia creatoare este legată de imaginaţia reproductivă, între ele existând numeroase corelaţii. Psihologul Ana Stoica-Constantin afirmă că „Imaginaţia creatoare poate să aibă funcţii de anticipare în care imaginaţia se întâlneşte cu gândirea creatoare."[6]

Fiind un factor atât de important în creativitate, deseori imaginaţia este identificată cu aceasta chiar şi de către personalităţi ştiinţifice de notorietate. Pe lângă imaginaţia care este un proces psihic de elaborare a unor imagini noi, Ana Stoica-Constantin identifică o serie de itemi pe care îi ordonează în trei grupe:

a. **Factori cognitivi**: imaginaţia, gândirea, intuiţia, memoria.

b.**Aptitudini speciale**: şcolare, tehnice, ştiinţifice, de conducere, artistice, muzicale, sportive ş. a..

c. **Factori de personalitate**: factori atitudinali, motivaţionali şi de caracter.

[4] după A.Cosmovici, .- *Psihologie şcolară* – Iaşi, Ed. Polirom 2005, pag. 147
[5] Ana Stoica-Constantin, *Creativitatea pentru studenţi şi profesori,* Institutul European , Iaşi, 2004 p. 97.
[6] Idem. P. 10

Cunoaşterea acestor procese psihice şi însuşiri ajută nu numai la identificarea elevilor creativi cât şi la îmbunătăţirea performanţelor creative ale tuturor elevilor.

Creativitatea copilului este diferită de creativitatea autentică pe care o întâlnim la adulţi, în sensul că produsul activităţii sale creatoare nu este cu totul nou. Este însă nou pentru el însuşi şi este creat în mod independent. Manifestarea unei astfel de creativităţi poate fi un indiciu al unei creativităţi autentice ulterioare, deci e important să cultivăm la elevi această formă de manifestare. „Cu cât se oferă mai mult copilului posibilitatea de a fi spontan şi independent cu atât mai creator va fi el mai târziu."[7] În cazul copiilor, accentul trebuie pus pe procesul creativ, pe dezvoltarea şi căutarea de idei originale, factori ce alcătuiesc baza potenţialului creativ.

Până la începutul anilor ´30 creativitatea a fost considerată ca fiind specifică persoanelor cu abilităţi cognitive deosebite. În urma cercetărilor ulterioare s-a afirmat că o persoană creativă nu trebuie să fie obligatoriu şi inteligentă. Acum specialiştii sunt mult mai precauţi în stabilirea clară a demarcaţiei "până unde operează gândirea logică şi în care moment devine gândire creatoare."[8]

Prin urmare, inteligenţa este o condiţie a creativităţii, dar nu singura, ci este o rezultantă a unui complex de factori cognitivi, aptitudinali şi de personalitate.

Prin stimularea şi dezvoltarea creativităţii muzicale se pot îmbunătăţii prin transfer trăsături ale personalităţii: plăcerea de a fi activ, voinţa, toleranţa, tendinţa spre investigaţie, în mod special, atunci când mediul în care a crescut copilul şi a învăţat, nu a acordat suficientă atenţie stimulării creativităţii şi încrederii în sine. Mobilul oricărui act de producţie trebuie căutat în curiozitate, receptibilitate vie, imaginaţie bogată, predispoziţie pentru activism, investigaţie, nevoia de succes şi de aprecieri. Aceste procese psihice trebuie dezvoltate pentru a deveni baza afectiv emoţională a unui învăţământ modern care îşi propune educarea independenţei şi originalităţii. Este cunoscut faptul că multe descoperiri, invenţii, creaţii artistice, sunt rezultatul jocului cu ideile şi că adultul creativ şi-a păstrat prospeţimea copilărească în gândire. Astfel, cultivarea spiritului creativ trebuie să pornească de la manifestările muzicale spontane, improvizatorice.

[7] Alexandru Roşca, *Creativitate generală şi specifică*, Editura Academiei Bucureşti 1981,p. 183
[8] Idem. p. 186

Valoarea improvizaţiei în procesul educaţional

Improvizaţia muzicală constituie prima formă de exprimare muzicală străveche. Poate porni dintr-o stare de indecizie, de căutare a unei melodii sau ritmuri, care sunt generate de combinaţii de elemente deja cunoscute stocate în subconştientul improvizatoric. Valoarea improvizaţiei nu poate atinge cote înalte decât în cazul în care muzicianul se află în posesia unei experienţe muzicale bogate, reprezentată prin cunoaşterea stilurilor, totul fiind susţinut de o memorie solidă. Sub aspect general, între actul creativ şi cel improvizatoric elementul comun este căutarea noului şi exprimarea sinelui. Există şi deosebiri esenţiale şi anume faptul că prin procesul de creaţie se redă o lucrare cu caracter de unicat care întruchipează o manifestare proprie, imortalizată şi aparţine unei anumite persoane, pe când improvizaţia are o viaţă efemeră, ea schimbându-şi forma de la o execuţie la alta şi devenind tot timpul altceva, creaţia fiind reluată în mod constant şi recunoscută după fiecare repetare.

În cadrul improvizaţiei momentul de căutare, deliberare, este foarte redus fiind înlocuit de un flux de imagini realizate pe baza unor stereotipuri din fondul existent.

Terminologie/Clasificări

După dicţionarul de termeni muzicali improvizaţia are două aspecte:

a) **improvizaţia spontană**, liberă de orice indicaţie stabilită anterior, specifică pentru unele manifestări folclorice, în jazz sau în unele creaţii ale secolului nostru. Se precizează însă că o improvizaţie absolut liberă nu poate exista decît în plan teoretic, ea neputând fi izolată total de orice tradiţie sau experienţă muzicală întipărită în subconştient în momentul improvizatoric.
b) **improvizaţia realizată după legi**, prestabilite, sau după un model, fiind specifică folclorului, jazz-ului, muzicii preclasice, clasice şi muzicii de după 1950.

O altă **clasificare** legată de modul în care se produce improvizaţia este în funcţie de notaţie: scrisă în partitură sau nescrisă.

a.improvizaţia scrisă în partitură prezintă aspecte variate, având un teren larg de desfăşurare:

- cea mai sumară indicaţie în unele creaţii aleatorice,

- notaţie precisă ca şi în cazul unor lucrări enesciene născute din îmbinarea caracterului improvizatoric din folclorul cu rigurozitatea creaţiei europene,

b.improvizaţie care are la bază sisteme de notaţie extra-muzicale cunoscută sub denumirea de improvizaţie vizuală. Se poate realiza după desen, culori, după forme plastice, după indicaţii grafice. În aceeaşi categorie se plasează improvizaţia semantică sugerată de semnificaţia unui text literar în versuri sau în proză.

Incursiune istorică

Originea improvizaţiei se găseşte în formele ancestrale ale folclorului muzical stând chiar la bazele naşterii muzicii. Caracterul improvizatoric al folclorului este cu atât mai evident cu cât originea speciei este mai veche: descântecul, bocetul şi doina.

În muzica cultă toate tradiţiile antice atestă existenţa poetului care improvizează cu vocea cântându-şi creaţia poetică sau se acompaniază improvizând la liră sau la un alt instrument.

„Un rang deosebit îl va avea improvizaţia în muzica bizantină unde se improviza pe un cadru modal precis, respectând formulele cadenţiale şi pe cele specifice unui anumit mod (glas). Marea bogăţie a muzicii bizantine se datorează utilizării frecvente a improvizaţiei în toate perioadele de dezvoltare, ceea îi conferă o notă aparte faţă de celelalte arte. Stilul în care se manifestă în toată plenitudinea este cântarea papadică."[9]

Încă din secolele IX-XI improvizaţia este atestată, la început sub forma cântării libere după anumite legi ale "cantus"-ului, apoi dezvoltându-se treptat, atingând forma improvizaţiei libere. Este amintită ulterior forma de "discantus", în secolul al XIII-lea, reprezentând improvizarea unei voci superioare, deasupra *cantus firmus*-ului. Se păstrează de-a lungul întregii Renaşteri şi îşi găseşte o nouă înflorire în Italia anilor 1700. Va fi preluată şi de muzica instrumentală, cu predilecţie la orgă sau clavecin, un exemplu în acest sens îl constituie preludiile improvizatorice de Couperin.

Tradiţia improvizatorică va înflori în Italia epocii "cinquecento" prin Claudio Merulo, Andreea şi Giovani Gabrielli, clavecinişti de la San Marco

[9] Victor Giuleanu, *Tratat de teoria muzicii*, Editura muzicală, Bucureşti, 1989, p. 353

care practicau improvizţia spontană pe diverse teme. Arta lor a culminat prin operele ilustrului Girolamo Frescobaldi.

În perioada preclasică I. S. Bach şi alţi compozitori sintetizează o serie de forme scrise care au la bază ideea de improvizaţie: fantezia, preludiul, invenţiunea. S-au delimitat diferite tipuri de improvizaţii specifice timpului şi anume: improvizaţia melodică (linii ornamentate, figuri melodice), improvizaţie ritmică, armonică (pe un bas cifrat), improvizaţie contrapunctică (în stil fugato, imitativ).

În cadrul operei barocului înfloriturile vocale atât de specifice perioadei, reprezentau o formă de improvizaţie liberă. "Arta ornamentării, în sensul neîncetatei reluări variate a unei idei musicale-diminutio, în care arta improvizaţiei şi a variaţiei solicită o contribuţie creatoare din partea interpretului, împreună cu redactarea *ex abrupto* a cadenţei din concertul instrumental, prefigurează unele aspecte ale artei aleatorice contemporane."[10] În clasicism improvizaţia devine o manifestare rezervată soliştilor. În cadrul concertelor clasice apar cadenţe care reprezintă de fapt o improvizaţie pe teme date, la început libere, apoi odată cu Beethoven care îşi compunea singur cadenţele, acestea au devenit scrise.

În Romantism, ornamentele dispar aproape integral în lucrări, cedând locul variaţiunilor de tempo şi de expresie, apărând genuri noi: impromptu, moment muzical, valsul,etc. Improvizaţia cea mai autentică se materializează în jazz, unde omul şi instrumentul sau creaţia muzicală, devin unul şi acelaşi: „a utiliza clapele unui instrument ca şi cum te-ai folosi de cuvintele unei limbi, numai de aici poate începe joaca. Depinde însă de sensurile acordate acestui joc."[11] Ceea ce a pierdut cultura muzicală în romantism, din punct de vedere al improvizaţiei, va fi recâştigat mai mult ca oricând în muzica contemporană.

O reacţie a exarcebărilor aduse de muzica serială care a dominat începuturile secolului al-XX-lea, a fost apariţia muzicii aleatorice. Aleatorismul descătuşează fantezia creatoare a compozitorilor având la bază dezvoltarea întâmplătoare a mijloacelor muzicale pe fondul unor repere aproximative notate de compozitor în partitură. John Cage constată că efectul de haos poate fi obţinut la fel de bine şi mult mai uşor prin jocul hazardului. "Aleatorismul de tip American a lui Cage atinge cel mai înalt grad de

[10] Toduţă Sigismund, *Formele muzicale ale Barocului*, Vol.1, Editura muzicală a uniunii compozitorilor, Bucureşti, 1969, p. 18
[11] Mihai Virgil, *Cutia de rezonanţă*, Editura Albatros, Bucureşti, 1985, p. 25

indeterminism a mijloacelor muzicale de expresie folosind toţi parametrii exprimării muzicale şi toate modalităţile de execuţie.“[12]

În Europa s-a constituit un aleatorism moderat născut din îmbinarea unor părţi de interpretare spontană cu unele care sunt consemnate în partitură, asemenea multor creaţii româneşti din ultimele decenii. Statutul ei de manifestare aparte este dat de faptul că nu are o entitate stabilă, fiind supusă schimbărilor odată cu fiecare interpretare. Se cunosc totuşi forme reuşite când protagoniştii au fost interpreţi experimentaţi în formele improvizatorice. Esteticianul Liviu Rusu remarcă legătura între esenţa copilăriei, joc şi artă: “Atât jocul cât şi arta au în vedere o activitate dezinteresată care tinde spre lumea externă şi se bazează pe un sentiment al triumfului, al împlinirii, al plăcerii.”[13]

Jocul şi improvizaţia, perechea ideală în activitatea didactică

Punctând doar câteva momente din evoluţia improvizaţiei se poate observa că aceasta este specifică atât pentru muzica cea mai simplă, până la genurile cele mai elevate de muzică. Motivaţia aceasta trebuie să conducă la utilizarea improvizaţiei în orele de educaţie muzicală, pentru că trebuie să profităm de calităţile improvizatorice ale copiilor, pentru a le oferi satisfacţia dorită.

Una dintre formele sub care se poate cultiva spiritul creator în educaţia muzicală este jocul muzical de improvizaţie şi exerciţiile improvizatorice. Acestea se înscriu în categoriile de improvizaţie amintite mai sus:

1. jocuri de improvizaţie folosind:
    - notaţia muzicală,
    - semne grafice extra-muzicale,
    - combinaţii ale celor două sisteme.
2. jocuri de improvizaţie nescrise;
3. exerciţii de improvizaţie;
    - improvizaţii ritmice,
    - improvizaţii ritmico-melodice.

Practicarea improvizaţiei în cadrul educaţiei muzicale prezintă câteva aspecte dificile. Elevii trebuie câştigaţi şi deprinşi pentru a trăi plăcerea

[12] Dicţionar de termeni muzicali, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti,1984,p.25
[13] Liviu Rusu, *Eseu despre creaţia artistică*, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti,1989, p. 25

improvizaţiei. Dacă acest lucru s-a realizat cu succes, trebuie convinşi să păstreze echilibrul între libertatea improvizaţiei şi respectarea regulilor, aspect deloc neglijabil care considerăm că merită o investigaţie separată.

Concluzii

Atât **creativitatea** cât şi **improvizaţia** sunt nelipsite în cadrul practicilor educaţionale desfăşurate de *Şcolile noi*, nume sub care sunt cunoscute noile sisteme educaţionale apărute la începutul secolului al-XX-lea. Obiectivul principal al educaţiei devine acela al pregătirii elevului, în aşa fel încât, să se realizeze dezvoltarea plenară a personalităţii sale. Aceste iniţiative plasează în centrul activităţii didactice individualitatea copilului, astfel că se încurajează cercetările psihologice asupra lui şi asupra metodelor experimentale din cadrul actului educativ.

Aceste preocupări au influenţat şi educaţia muzicală, astfel încât au apărut metode pedagogice moderne, bazate pe relaţiile psihologice existente între muzică, fiinţa umană şi lumea înconjurătoare. În secolul al-XX-lea educaţia muzicală se diferenţiază tot mai mult de învăţământul muzical tradiţional, deoarece rezultatele cercetărilor din domeniul psihologiei şi-au pus amprenta asupra ei. Se conturează treptat o nouă concepţie prin care educaţia muzicală nu mai este privită doar ca o modalitate de însuşire a elementelor de limbaj muzical, ci ca o posibilitate de a trezi şi de a dezvolta *omul* din noi. Muzica devine astfel, un important factor de formare a personalităţii umane, deoarece creează un climat propice trezirii facultăţilor creatoare, dar şi pentru că ea poate favoriza dezvoltarea majorităţii facultăţilor umane.

Un exemplu concret îl aduce în atenţie pe compozitorul şi – în acest caz – pedagogul Carl Orff, prin metoda proprie, cunoscută sub numele de metoda *Schulwerk. Principiul improvizatoric* este cel care deosebeşte în mod esenţial modelul Schulwerk de educaţia tradiţională. De la primele întâlniri, elevul este stimulat să îşi creeze propriile formule ritmice sau melodice, propriile combinaţii de mişcări sau ipostaze instrumentale. Astfel, improvizaţia nu mai este rezultatul activităţii de învăţare, ci este învăţarea însăşi. Rolul profesorului devine acela de coordonator al activităţii, de stimulator al fanteziei creatoare a copilului. Elevii nu se mai rezumă doar la însuşirea unui anumit material muzical prevăzut de programa şcolară, ci îşi

formează deprinderi şi îşi însuşesc noţiuni prin intermediul muzicii pe care o creează.

Improvizaţia, ca mijloc, ca metodă de învăţare, alături de creativitate şi imaginaţie, are drept consecinţă *dezvoltarea capacităţii creative* a elevilor, iar acest principiu călăuzeşte întreaga sa activitate spre o independenţă a gândirii.

Bibliografie

Chevalier, A.M.- *Expression musicale*, Paris, Ed.Armand Colin, 1998
Cosmovici, A.- *Psihologie şcolară* – Iaşi, Ed. Polirom 2005;
Cosmovici, A.Iacob, L - *Psihologie şcolară* – Iaşi, Ed. Polirom 1998;
Giuleanu, V.- *Tratat de teoria muzicii*, Editura muzicală, Bucureşti, 1989
Roşca, Alex. - *Creativitate generală şi specifică*, Ed. Academiei Bucureşti1981
Rusu, L. - *Eseu despre creaţia artistică*, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti,1989,
Stoica-Constantin, A. - *Creativitatea pentru studenţi şi profesori*, Institutul European , Iaşi, 2004 Toduţă, S. - *Formele muzicale ale Barocului*, Vol.1, Editura muzicală a uniunii compozitorilor, Bucureşti, 1969
Virgil, M. - *Cutia de rezonanţă*, Editura Albatros, Bucureşti, 1985
Dicţionar de termeni muzicali, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti,1984

Integrarea artei în învățământul special: o perspectivă a învățării pe parcursul întregii vieți

Art integration in special needs: a lifelong learning perspective

Ion Iacob*[1]*,
Alina Ilaș*[2]*,
***Carmen –Emanuela Rusu*[3]**

Abstract

Educating children a creative spirit is very important for their development. Otherwise arts (music, dance, theater, visual arts) are part of the school curriculum or extracurricular collaborations. In this article, we want to promote the role of art in education, especially in special education, where children's needs – self affirmation, personal development and self-awareness are stringent. This approach is also justified by international debates which in recent years have been centered on the value and the purpose that arts play in building an environment able to stimulate and to integrate these children into society. Throughout the paper, we present results and testimonials designed to

[1] Prof. la Școala Gimnazială Specială „C. Păunescu", Tecuci, Romania.
[2] Prof. la Școala Gimnazială Specială „C. Păunescu", Tecuci, Romania.
[3] Prof. la Școala Gimnazială Specială „C. Păunescu", Tecuci, Romania.

highlight the role of art education in the development of students' personality. Such educational experience proves that art integration in special education develops motor skills, improves emotional balance, facilitates learning and create the premise of an harmonious integration into society.
Keywords: education through art, special needs, personality development.

Introducere

Art leads the child out itself (Read, 1966:56)

Educația este ea însăși artă și arta este inseparabilă de procesul educațional. Sfântul Ioan Gură de Aur mărturisea în scrierile sale că: „nu există artă mai frumoasă decât arta educației. Pictorul și sculptorul fac doar figuri fără viață, dar educatorul creează un chip viu, uitându-se la el, se bucură și oamenii, se bucură și Dumnezeu". Arta cultivă latura sensibilă a individului, dar pentru ca aceasta să își atingă obiectivele, este important să asigurăm climatul propice în care să fie corect receptată. Beneficiile acesteia se extind pe termen lung, asigurând dezvoltarea unor deprinderi și achiziții majore, din perspectiva integrării și a învățării pe parcursul întregii vieți (stimă de sine, autocontrol, spirit de echipă, empatie etc.).

Dacă îi dăm dreptate lui Picasso care sublinia că „Fiecare copil este un artist. Problema este cum să rămână artist și după ce crește", atunci ar trebui să folosim cu mai mare încredere arta în educație și în școală, în avantajul copilului. Pe parcursul anilor, odată cu dezvoltarea, copiii își caută identitatea, raportându-se la sentimentul de competență și putere și este demonstrat că pot exista consecințe negative în dezvoltarea lor dacă le lipsește calea pozitivă și accesibilă. Andrus (2012) precizează că arta este o forță ce oferă elevilor un echilibru și o cale sănătoasă de a se simți capabili, de a-și exprima opinii, de a emite judecăți sau de a manipula informația și materialele, cu scopul de a da naștere viziunii și ideilor lor.

Educația prin artă permite elevilor să își manifeste creativitatea înnăscută și să își dezvolte abilități și competențe necesare în diferite arii ale vieții: aceea de a fi *creator* și *consumator* de artă. În învățământul special, integrarea artei, este un element terapeutic definitoriu. Există elevi cu cerințe speciale care își pierd controlul și se retrag, ajungând în situația de „învățare neajutorată". Această situație este o consecință a faptului că cei din jur

subestimează potențialul acestor elevi, privind achizițiile și nu reușesc să ofere experiențele susceptibile să dezvolte stima de sine a acestora (Andrus, 2012:31).

O perspectivă similară o regăsim și în lucrările și discursul lui B. Zander (2000), dirijor și profesor contemporan, care vorbește despre *arta posibilului* (*engl. - art of possibility*) și despre *viziune.* Potrivit acestuia, viziunea și atitudinea sunt cele care creează cadrul de desfășurarea a tuturor acțiunilor educative. Modul în care îi percepem pe elevi stabilește măsura în care aceștia vor fi sau nu mobilizați pe termen lung. Asemenea Efectului Pygmalion (Jacobson, Rosenthal, 1968), această abordare este o artă – *arta de a vedea ce este mai bun în oameni.* În învățământul special, această abordare este și mai delicată, întrucât diferite deficiențe ale elevilor impun, de la început, bariere greu de depășit. Diagnosticarea unor deficiențe de ordin motor, psihic sau de altă natură predispune la stabilirea unor limite în strategiile educaționale, incapabile să dezvolte totalitatea predispozițiilor existente în elev. Dacă așteptările noastre de la o persoană sunt reduse sau negative este foarte posibil să obținem exact ceea ce așteptăm.

De aceea, efortul susținut *prin artă* și *pentru artă* conduce la realizări remarcabile, în ciuda tuturor barierelor, iar viața unor personalități marcante în diferite domenii rămâne dovada permanentă a acestora:

- *Ludwig van Beethoven* – unul dintre cei mai geniali compozitori din istorie. Surditatea nu i-a intrerupt creația artistică, paradoxal fiind faptul că operele compuse după ce a rămas surd au avut cel mai mare succes.
- *Ray Charles* - pianist și cântăreț de jazz. Deși orb de la 7 ani, geniul său excepțional pentru muzică, i-a adus 12 premii Grammy și în semn de recunoaștere a talentului său a fost inclus în "Rock Roll Hall of Fame" (vezi și Andrea Bocelli, Stevie Wonder – orbi).
- *Sudha Chandran* - în ciuda unui teribil accident, a devenit una dintre cele mai mari dansatoare din India.
- *Arunima Sinha* - prima femeie cu un picior amputat care a escaladat Muntele Everest, cel mai înalt vârf din lume (8.848 de metri).
- *Vincent Van Gogh* – deși diagnosticat cu dizabilități mentale, a fost unul dintre cei mai mari pictori din toate timpurile, operele sale contribuind la fundamentarea artei moderne.
- *Carol Eduard Novak* - cinci titluri mondiale şi unul paralimpic.

- *Vivien Leigh* – tulburare bipolară, psihoză – actriță de renume (*Pe aripile vântului*).
- *Aimee Mullins* – hemimelie fibulară, picioare amputate – prima femeie cu dizabilități care a participat la Asociația Americană de Atletism și manechin internațional de succes.
- *Mary Temple Grandin* – autism – doctor în zootehnie, profesor universitar și scriitoare etc.

Aceste povești de viață ilustrează cât de important este să înlăturăm barierele fizice sau psihice, să acceptăm rolul artei în educație și să recunoaștem avantajele acesteia în dezvoltarea armonioasă și durabilă. Educația prin artă contribuie semnificativ la reconcilierea conflictelor emoționale, crește conștiința de sine, îi ajută pe elevi să se exprime fără să fie nevoiți să folosească limbajul verbal, dar și să depășească bariere impuse de problemele lor mentale[4], motorii sau de altă natură.

Argumentele prezentate pe parcursul acestei lucrări susțin nevoia integrării artei în educație, prin toate formele ei, pentru că *Arta nu are limite! Arta este pentru toți!*

Arta de a educa în învățământul special

Educația prin artă vine în întâmpinarea persoanelor cu afecțiuni cognitive sau psihoemoționale care întâmpină diferite traume sau provocări existențiale, aflate sub presiunea stresului sau interesate, pur și simplu, de dezvoltare personală. În literatura de specialitate, după cum precizează Vasile Preda (2003), mulți termeni sunt utilizați ca fiind sinonimi: art-terapie, arta în terapie, ergoterapie, terapie ocupațională, atelier de creatologie, psihoterapie de creativitate.

Educația sau terapia prin artă există din cele mai vechi timpuri, dar ca profesie distinctă a fost recunoscută, în 1940, în Anglia și Statele Unite, când educatorii copiilor au observat că aceștia se exprimă afectiv în desenele lor, iar creațiile pot deveni o formă de vindecare, dar și când psihiatrii au început să fie interesați de exprimarea artistică, în special prin desen și pictură a pacienților cu probleme de natură cognitivă (Dragomir, 2012). În România,

[4] Legătura dintre artă și sănătatea mentală a fost recunoscută științific spre sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Lucrarea lui Prinzhorn, *Artistry of the Mentally III* (1922) a prezentat lucrări artistice ale unor adulți cu afecțiuni psihice, ilustrând nu doar capacitatea acestora de a se exprima astfel, dar și reabilitarea lor, pe termen lung.

terapia prin artă se practică într-o formă mai puţin sistematizată decât în străinătate. Fiecare specialist (terapeut, profesor psihopedagog, psihoerapeut etc.) îşi creionează propriul mod de lucru, în funcţie de obiectivele terapeutice, iar terapia este mijlocită de tehnici/ mijloace ce aparţin artelor. În alte ţări, terapia prin artă necesită o specializare ce durează ani de zile. În Marea Britanie, meseria de art terapeut este recunoscută de stat şi presupune un nivel de pregătire specializat. La noi în ţară, în aceste proiecte pot fi implicaţi şi artişti plastici, muzicieni, asistenţi sociali, psihologi, medici, asistente medicale. Poate fi practicată şi individual, dar este mult mai eficientă când este practicată ca terapie de grup (Dragomir, 2012).

Întrucât este un domeniu relativ nou, există încă dezbateri privind definirea educației prin artă. Unii specialişti o consideră o modalitate de a a ajuta indivizii să verbalizeze gândurile şi sentimentele, credinţele, problemele etc. Conform acestei definiţii (Malchiodi, 2012), terapia prin artă este subordonată psihoterapiei, ce facilitează procesul prin intermediul imaginilor şi a schimbului verbal cu terapeutul. Alţii o percep drept o terapie de sine stătătoare. În realitate, ambele abordări susţin eficienţa terapiei prin artă şi cei mai mulţi specialişti acceptă ambele definiţii în practică.

Educația artistică şi art-terapia au în comun faptul că sunt forme de aplicaţii ale artei care integrează teorii şi practici ale pedagogiei într-un mediu de sprijin: muzee, galerii de artă, artă ambientală – stradală sau de interior -, natură, săli de clasă, în care artiştii se folosesc de influenţele oferite de mediile specifice practicării artelor care, prin caracterul lor pluri/ inter/ transdisciplinar, încurajează libertatea de creaţie, de gândire, de exprimare şi imaginaţia (Chirilă, 2011). Mai mult, dacă ne oprim asupra fiecăreia dintre arte, observaţiile noastre nu pot fi altfel decât pozitive. *Teatrul* sau *dansul* sunt forme artistice care pun în mişcare corpul şi funcţionează ca o supapă, ajutând la îndepărtarea angoaselor şi a temerilor. Persoanele cu dizabilităţi nu au un limbaj verbal adecvat dezvoltat, dar deţin un limbaj al mişcărilor. Astfel, comunicarea nonverbală poate fi un mod eficient de contact. Mişcarea împreună cu alţii, în acelaşi ritm, dezvoltă încrederea, formarea relaţiilor, conştientizarea propriei persoane şi deschiderea spre interacţionare. Artele plastice ajută elevul să se distanţeze şi să vadă lucrurile cât mai obiectiv. Trecând mai departe, *muzica* încurajează comunicarea şi dezvoltă creativitatea. Prin *joc,* se urmăreşte creşterea încrederii şi scăderea anxietăţii. Membrii grupului se cunosc, se acceptă şi dezvoltă sentimente de încredere,

siguranţă, autodezvăluire. Marionetele dezvăluie emoţiile ascunse şi îndepărtează inhibiţiile.

Procesul artistic este o activitate ce implică creierul în modalităţi ce pot fi folosite pentru a îmbunătăţi intervenţia şi evaluarea terapeutică. În mediul educaţional şi nu numai, activităţile sunt fie organizate pe o anumită latură a artei (dramă, pictură, terapie modelaj, desen, colaj, muzică etc.), fie combinate într-o succesiune justificată de scopurile terapeutice. De exemplu, o persoană care încearcă să rezolve o situaţie conflictuală poate începe prin a desena durerea pe care o simte.

În intervenţiile educaţionale ce folosesc arta drept conţinut sau strategie, Andrus (2012) stipulează nevoia unor *coduri comportamentale şi atitudinale* exprimate astfel:

- Suntem atenţi la ceea ce facem;
- Ne asumăm riscuri şi vom încerca lucruri noi;
- Vom face cu siguranţă greşeli, dar acestea vor fi oportunităţi noi de învăţare;
- Vom manifesta interes faţă de noi, faţă de ceilalţi şi faţă de instrumentele şi materialele pe care le folosim;
- Nu vom renunţa atunci când ceva merge rău! Vom încerca din nou!
- Vom învăţa să facem lucrurile bine! Vom fi competenţi!

Procesul artistic este o experienţă estetică ce nu poate fi judecată ca fiind *bună* sau *rea,* ci una care îi ajută pe elevi să se perceapă drept indivizi valoroşi, destoinici şi competenţi în baza realizărilor artistice. În învăţământul special, elevii au, cu precădere, nevoie de experienţe care să îi ajute să se perceapă şi să se accepte aşa cum sunt, în ciuda expectanţelor şi stereotipurilor care pot cu uşurinţă să le influenţa percepţia de sine.

Cei mai mulţi profesori includ artele pentru a preda o anumită disciplină. Pentru identificarea conexiunilor dintre discipline, profesorii se folosesc de arte drept resurse pentru a ilustra diferite forme de cunoaştere, pentru a clarifica aspecte particulare ale unor anumite discipline sau pentru a dezvolta anumite competenţe (Krug & Cohen-Evron, 2000). Diferite idei şi procese pot deveni concrete pentru elevi, printr-o reprezentare artistică. În bolile psihice, care afectează întreaga fiinţă umană în complexitatea ei biologică, psihologică, axiologică şi socială, intervenţia profesorului prin art-terapie este de mare importanţă. Aceasta, ca şi componentă a terapiei ocupaţionale, are ca scop corectarea urmărilor bolii ce a determinat

dizabilitatea. Dezvoltarea deprinderilor adaptative ajută o persoană cu un anumit grad de incapacitate să-şi poată pune în valoare întregul potenţial restant, în vederea recuperării (atât pe plan familial, cât şi profesional), prin integrare într-o activitate utilă la cel mai înalt nivel accesibil lui (Chirilă, 2011).

Unul dintre aspectele interesante ale terapiei prin artă este că, prin intermediul creaţiilor realizate, elevul poate revedea oricând drumul pe care l-a străbătut. În acelaşi timp, rolul profesorului nu este doar acela de a interpreta lucrările, ci de a susţine participantul în transformarea sa pentru a-l ajuta să le vadă cu mai multă claritate şi încredere.

Rolul art-terapiei în dezvoltarea personalităţii elevilor cu CES

[Copiii cu Cerinţe Educative Speciale]

Artistul, primul spectator al operei sale, comunică cu imaginile în devenire, cu sinele, foloseşte creativitatea şi imaginaţia ca unelte de investigaţie, învaţă pe tot parcursul activităţii plastice despre modul în care creativitatea, imaginaţia din procesul de „a face artă" poate duce la o înţelegere mai profundă a lumii prin procesul creativ.

Educaţia prin artă influenţează dezvoltarea personalităţii copiilor cu CES, cât şi dezvoltarea celorlalte compartimente ale vieţii psihice. Se procedează la dezvoltarea abilităţilor manuale, a dexterităţii şi capacităţii de coordonare generală si oculo-motorio, la dezvoltarea percepţiilor şi reprezentărilor, la stimularea capacităţii de concentrare a atenţiei şi de efort voluntar. In funcţie de subiectul şi obiectul artistic sunt stimulate capacităţile creative şi afectiv-comportamentale, respectiv sensibilitatea, receptivitatea şi dezvoltarea spiritului estetic. In funcţie de rezultatele şi produsele activităţii obţinute se dezvoltă imaginea pozitivă de sine, stima pozitivă de sine, încrederea în forţele proprii.

Tehnicile de terapie prin artă, numite şi tehnici creative, dispun de o serie de instrumente împrumutate din domeniul artelor plastice. Pictura, desenul, colajul, fotografia, sculptura, modelajul, teatrul, poveştile, dansul etc. devin instrumente de comunicare, un fel de prelungire a fiinţei umane. Raportându-se la particularităţi ale personalităţii, educaţia prin artă şi cercetările anterioare din domeniu demonstrează importante achiziţii delimitate de Newall (2012) în două categorii:

Intrinsec

- creativitate şi imaginaţie
- auto-exprimare şi percepţie
- conştientizare spaţială
- aptitudini vizuale (percepţia culorilor, tonului, compoziţiei, mărimii etc.)
- acuitate fizică (desen, coordonare ochi-mână etc.)

Extrinsec

- Îmbunătăţirea abilităţilor de a explica, evalua şi rezolva probleme
- Dezvoltarea conştientizării legăturilor interculturale (picturi, practici, simboluri)
- Planificare şi respectare termene proiecte artistice
- Difuzarea şi sprijinirea perspectivelor
- Lucru în echipă, învăţare auto-dirijată (apud Laal *et al.* 2014).

Întrucât în acest demers, suntem interesaţi, în special de proces, nu de produs, scopul final al activităţilor derulate în şcoli este acela de a-i transforma pe elevi în indivizi *autonomi* – care să acţioneze în funcţie de preferinţele, interesele şi abilităţile personale şi independent de influenţele externe. Autonomia, controlul şi auto-realizarea sunt atu-uri ce permit acestora să îşi asume rolul de adulţi de succes (Adamek, Darrow, 2012:102). La nivelul personalităţii elevilor cu CES, rezultatele din şcoli susţin nevoia dezvoltării prin artă a următorilor factori:

- *Asertivitate* – abilitatea de a te exprima direct, respectând, în acelaşi timp, opinia celorlalţi. Elevii cu dizabilităţi sunt, mai degrabă, pasivi sau predispuşi să îi aprobe pe ceilalţi. Inerentă momentelor de exprimare a dorinţelor şi opiniilor, este abilitatea de a le invoca şi argumenta. A cere elevilor să verbalizeze motivaţiile preferenţiale pentru o anumită activitate reprezintă o modalitate de a promova gândirea analitică şi critică. În general, nu există răspunsuri corecte sau greşite în transmiterea propriei opinii, dar a cere elevilor să îşi apere punctul de vedere atunci când întâlnesc opoziţia altora, poate promova gândirea de nivel superior.

- *Creativitatea* – pentru a fi creativă, o persoană trebuie să fie capabilă de a gândi într-un mod diferit sau divergent, de a-şi asuma riscuri şi de a explora alternative (Torrance, 1993; Webster, 2002). Profesorii pot cultiva creativitatea elevilor cu dizabilităţi încurajând improvizaţia, cerând acestora să identifice modalităţi diferite de lucru sau de utilizare a materialelor.
- *Flexibilitate* – abilitatea de a fi flexibili la elevii cu dizabilităţi este foarte importantă întrucât încurajează perseverenţa în faţa dificultăţilor şi este strâns legată de procesul de rezolvare de probleme şi de luare a deciziilor. Profesorii pot promova dezvoltarea acesteia prin activităţi în care cer elevilor să identifice soluţii la probleme anterioare, dar şi modul în care aceste soluţii pot fi aplicate şi altor situaţii sau probleme.
- *Stima de sine* – participarea la activităţi în grup contribuie la dezvoltarea relaţiilor pozitive cu ceilalţi – fapt ce conduce la creşterea stimei de sine.
- *Socializarea* – profesorii pot crea situaţii care să permită interacţiunea interpersonală, bucuria de a ajuta, nu doar de a fi ajutat.

Elevii cu CES care beneficiază de art-terapie, pot fie să aibă dificultăţi de învăţare, dizabilităţi fizice, probleme emoţionale sau de comportament. Pentru a facilita dezvoltarea acelor abilităţi, valori şi caracteristici de care toţi avem nevoie pentru a trăi şi munci într-o societate bazată pe cunoaştere, elevii au nevoie de oportunităţi pentru a se angaja în situaţii creative de rezolvare de probleme, gândire analitică, lucru în echipă, discernământ şi judecată. Rezultatele pozitive prin artă au consecinţe afective, cognitive, culturale, personale, fizice şi sociale pozitive ce îi ajută pe elevi să se integreze armonios şi sigur în societate.

În direcţia orientării şcolare şi profesionale a elevilor dezvoltarea unor astfel de însuşiri aptitudinale constituie precondiţia de suport, în vederea unei alegeri pentru carieră. În acest sens, în cadrul şcolilor, se aplică educaţia prin artă, pe baza Terapiilor Complexe si Integrate, dar şi colateral prin activitaţile instructiv-educative şi educativ-terapeutice. Se folosesc tehnici din pictură (icoane pe sticlă, ornamentarea diferitelor obiecte, felicitări, mărţişoare), dansuri moderne şi populare sau arta plierii hârtiei (origami, quilling etc.). Aceste tipuri de activităţi se aplică permanent pentru toţi elevii, în funcţie de nivelul şi orientarea lor. De exemplu, se identifică eşantioane de elevi cu abilităţi în arte plastice. Aceştia pot lucra în cadrul cercului de pictură al şcolii

pe activități particulare (icoane pe sticlă, căni si farfurii decorate), urmând ca acestea să fie comercializate în cadrul târgurilor oraganizate la nivel local, regional sau național.

Elevul produce mult mai mult prin artă decât simpla expunere a unor materiale. Atunci când îl privim pe copil pur și simplu ca viitorul adult, dacă îi negăm propria personalitate precum și dreptul de a se exprima, atunci este imposibil să vorbim de arta copilului. În ciuda acestor argumente, apar în continuare întrebările: cum poate un copil să picteze dacă nu poate ține o pensulă? Cum poate să lucreze cu argila dacă nu o poate atinge? Cum poate cineva să deseneze dacă instrumentele sunt inaccesibile din cauza mărimii sau a formei?

Una dintre cele mai consistente provocări pe care Read (*apud* Cannatella, 1992) încearcă să o scoată în evidență este aceea că educația are trebui să fie sinonimă cu arta. Mai mult, menționează el: „copilul, înainte de a controla un pix sau o pensulă, își dorește cu o plăcere imensă să atingă cu degetele acuarelele și să transfere culorile cu un scop pe o foaie albă. Atunci când există un scop, există bazele sentimentului de disciplină, co-operare și reflexe musculare". Avem convingerea că, mai întâi cu sprijin și mai apoi, independent, toți copiii pot găsi o formă de artă în care să se regăsească sau pe care să o folosească pentru a comunica trăiri și sentimente. Nu trebuie ca ei să aibă un talent într-un anumit tip de artă. Fiecare creație comunică ceva și mai important este mesajul subliminal pe care elevul îl transmite prin ea. Cu toate acestea, potențialul copiilor cu dizabilități de a reprezenta sentimentele și gândurile prin intermediul artei nu este suficient exploatat, de aceea ne-am dorit ca lucrarea de față să reprezinte o pledoarie pentru educația prin artă.

Concluzii

Contextul social, economic, cultural și educațional al secolului al-XXI-lea, impune modalități noi de abordare a artei, culturii și creativității. Această perspectivă, fie în învățarea formală, fie în învățarea informală, trebuie să îi ajute pe elevi, viitorii adulți, să devină participanți activi și reflexivi în societate, dar și în propriul proces de învățare (***, 2004). Unul din avantajele de care pot beneficia elevii cu CES este acela al terapiilor prin artă.

Art-terapia combină procesele creative, artele vizuale, domeniul dezvoltării umane, cu modele de consiliere și psihoterapie ce diferă ușor de la

o școală la alta. Profesorul poate utiliza tehnicile create, artele plastice pentru a călăuzi persoana în călătoria sa către descoperire de sine, echilibru, autorealizare, indvidualizare. Art-terapia este o modalitate foarte eficientă ce facilitează auto-cunoaşterea, înţelegerea de sine, găsirea sensului vieţii, eliberarea de anxietate, tensiune, traume, dezvoltarea abilităţilor de exprimare, comunicare, funcţionarea adecvată în societate, dezvoltarea încrederii în sine, crearea de strategii de rezolvare a conflictelor, integrarea, percepţia extinsă a lumii înconjurătoare, claritatea în gândire, echilibrarea emoţională, dezvoltarea creativităţii etc.

Avantajele acestei terapii sunt multiple, ea tratează o gamă largă de afecţiuni precum anxietatea, tulburările de alimentaţie, problemele de natură psiho-socială, dificultăţi de relaţionare şi socializare, agresivitatea, hiperactivitatea, tulburările mentale, abuzul, tulburările emoţionale, efectele secundare legate de dizabilitate, problemele neurologice etc. (Bedivan, 2010). Această terapie facilitează comunicarea, depăşirea anumitor probleme emoţionale (anxietate, furie) şi ajută la conectarea cu sinele prin alte mijloace decât cele verbale. În acelaşi timp, contribuie la dezvoltarea capacităţilor empatice, la relaţionarea mai eficientă cu ceilalţi, fiind o sursă de eliberare şi un catalizator al procesului de transformare a personalităţii. Prin faptul că favorizează dezvoltarea potenţialului creator, conferă o stare generală de bine şi un sentiment de autonomie.

Educația prin artă se bazează pe ideea că procesul creativ facilitează construirea/ refacerea și recuperarea și este o formă de comunicare non-verbală a gândurilor și sentimentelor. Precum alte forme de psihoterapie și consiliere, este folosită pentru a facilita dezvoltarea personală. Ea susține ideea că toți indivizii au capacitatea de a se exprima, în mod creativ și că produsul este mai puțin important decât procesul terapeutic implicat.

Bibliografie

*** *Arts Education – a Lifelong Learning Strategy, 2004-2009,* Scottish Arts Council, 2004.

Adamek, Mary; Alice-Ann Darrow, „Music Participation as a Means to Facilitate Self-Determination and

Transition to Community Life for Students with Disabilities”, In *The Intersection of Arts Education and Special*

Education: Exemplary Programs and Approaches (pp. 101-112), VSA The International Organization on Arts and Disability, 2012.
Andrus, Lucy, „Teaching Urban Students with Special Learning Needs: What We Have Learned throught the Art
Partners Program", In *The Intersection of Arts Education and Special Education: Exemplary Programs and*
Approaches (pp. 19-46), VSA The International Organization on Arts and Disability, 2012.
Bedivan, Ana-Caterina, „Art-terapia...un domeniu aparte", *Săptămâna medicală,* 98, publicat pe 31 august 2010.
Cannatella, Howard, „Education Throught Art". Philosophy of Education Society of Great Britain, 1992.
Chirilă, Emilia, *Educație artistică și art-terapie cu mijloace specifice ceramicii*, Teză de doctorat, Universitatea
de Artă și Design, Cluj-Napoca.
Dragomir, Alina, „Arta ca terapie", publicat pe 23 septembrie 2012.
Facebook Page - Personalitati-cu-handicap-care-au-influentat istoria.
Krug, Don & Cohen-Evron, Nurit, „Curriculum Integration and Practices in Art Education", *Studies in Art*
Education, 41(3), 258-275, 2000.
Laal, Marjan; Aliramaei Arsalan; Laal Ashkan, „Lifelong Learning and Art", *Procedia-Social and Behavioral*
Sciences, 116(21), 4047-4051, 2014.
Malchiodi, A. Cathy, *Handbook of Art Therapy*, Second Edition, London, 2012.
Newall, Diane, „Why teach art? Does art have a value?" Cambridge, UK: The Open University Publishing, 2012.

Dezvoltarea personală şi transpersonală a preadolescenţilor prin art-terapie

Personal and transpersonal development of preadolescents through art therapy

Anamaria Gheorghiu[1]

Abstract

Sistemul educaţional românesc actual are tendinţa de a forma elevii în acord cu câteva principii, din păcate, foarte restrictive: se insistă pe memorare şi nu pe creativitate; se tinde către specializarea globală a elevului, neglijându-se înclinaţiile şi talentele acestuia, în cadrul învăţământului de masă; se insistă pe efectuarea câtor mai multe ore de limbă română, matematică şi eventual ore de profil la clase de bilingv, fără a se ţine cont de nevoile reale de dezvoltare ale elevilor.

În acest context, am desfăşurat, spre susţinerea unei dezvoltări ample, echilibrate şi complete a personalităţii elevilor, un proiect – pilot de organizare a unui grup de „Dezvoltare personală şi transpersonală prin art-terapie", grup alcătuit din elevi de clasa a V-a (cu vârste cuprinse între 11 – 13 ani).

Temele şedinţelor de consiliere de grup au fost alese de la începutul proiectului, astfel încât să asigure o dezvoltare echilibrată a posibilităţilor de manifestare a elevilor, baleind toate formele de exprimare artistică, echilibrat

[1] Prof., psiholog educaţional, consilier şcolar la Şcoala „Şt. Bârsănescu" Iaşi, Romania.

îmbinate.

Studiul nostru s-a axat pe posibilitatea introducerii unor forme de meditaţie dinamică în cadrul şedinţelor de art-terapie cu preadolescenţii, ca element catalizator al procesului de catharsis, a cărui amploare a putut fi evaluată prin intermediul creării unei *mandala* personale de către fiecare participant. Cadrul de desfăşurare a unor meditaţii dinamice a fost introdus treptat, prin intermediul unor şedinţe preliminare de art-terapie şi consiliere a preadolescenţilor. Apoi, s-a studiat manifestarea acestora în contextul meditaţiilor dinamice şi s-a evaluat profunzimea impactului transformator al acestora prin analiza proiectivă a unor mandala create de preadolescenţi imediat după încheierea şedinţelor de meditaţie dinamică, precum şi prin metode de auto-evaluare.

Rezultatele arată că participanţii au înregistrat toţi amorsarea unor transformări de personalitate şi extinderea conştiinţei de sine, în urma practicilor de meditaţie dinamică, îmbinate cu exprimarea artistică de sine.

Cuvinte-cheie: art-terapie, dezvoltare personală și transpersonală, preadolescenți.

De ce „Dezvoltare personală şi transpersonală”? Pentru că elevii sunt literalmente bombardaţi cu informaţii menite să le dezvolte funcţiile cognitive, dar se fac eforturi reduse pentru a li se susţine dezvoltarea afectivă, volitivă, a atenţiei, capacitatea de socializare, de comunicare, creativitatea, capacitatea de rezolvare de conflicte, capacitatea de a se auto-echilibra, astfel încât să devină adulţi armonioşi, bine inseraţi social, cu succes în carieră şi familii armonioase. Există 8 tipuri de inteligenţă puse în evidenţă de oamenii de ştiinţă, dar sistemul nostru educaţional nu favorizează decât dezvoltarea intensă a două tipuri, plus dezvoltarea medie a altor două tipuri de inteligenţă, restul fiind neglijate. Dezvoltarea personală şi transpersonală reprezintă un concept care reuneşte activităţi specifice care urmăresc dezvoltarea tuturor aspectelor psihice şi de personalitate ale fiinţei umane.

De ce „Art-terapie”? Deoarece această formă de „terapie” (care, de fapt nu este o terapie în sens medical, ci un ansamblu de metode şi tehnici de stimulare a dezvoltării umane prin arte) permite dezvoltarea în cel mai înalt grad a creativităţii, facultate psihică strâns legată de imaginaţie, care permite adaptarea omului la orice tip de activităţi, de societate, de condiţii de viaţă. Este acea facultate psihică prezentă în cel mai înalt grad la genii şi creatorii recunoscuţi, indiferent de domeniul de activitate. O persoană înzestrată cu

creativitate peste medie va înregistra succese deosebite în orice domeniu în care se va specializa. În plus, în loc să „producem" tineri absolvenţi de şcoală cu minţi antrenate, dar cu suflete „veştede", putem forma tineri armonioşi, echilibraţi atât cognitiv cât şi afectiv, apţi să trăiască vieţi împlinite.

De ce clasa a V-a? Deoarece elevii acestei clase sunt scutiţi de examene sau evaluări la nivel naţional, sunt la o vârstă de maxim potenţial de dezvoltare a creativităţii, manifestă o curiozitate intensă pentru nou şi pentru o expresie artistică frumoasă (nu sunt încă acei adolescenţi atraşi de aspecte bizare, ieşite din comun, şi nu neapărat benefice pentru dezvoltarea lor). La clasele a V-a solicitările şcolare nu sunt atât de mari ca la clasele a VII-a şi a VIII-a. În fine, elevii claselor a V-a constituie cea mai potrivită grupă de vârstă pentru a se angrena în activităţi de tip ludic, dar cu scop terapeutic / de dezvoltare personală, fără a se inhiba sau a se feri de colegi – astfel încât, coeziunea grupului este mai bună.

Grupul de lucru a reunit 9 elevi, 4 băieţi şi 5 fete, selecţionaţi în urma unui test aplicat la nivelul claselor a V-a din şcoala „Ştefan Bârsănescu" din Iaşi, în care elevii erau solicitaţi să-şi exprime dorinţa şi disponibilitatea de participare la proiect şi atracţia pentru artă, în general. Nu am ales elevi cu calităţi artistice certificate sau care urmează deja cursuri de pregătire artistică, deoarece unul din scopurile proiectului nostru a fost de a demonstra accesibilitatea largă a metodelor de dezvoltare prin artă; de asemenea, am considerat că elevii care nu manifestă interes pentru acest tip de activitate extra-curriculară nu ar trebui antrenaţi în proiect. În acest sens, am mai considerat că elevii care manifestă totuşi, un interes deosebit pentru una sau mai multe forme de exprimare artistică pot fi receptori mai buni ai mesajului transformator al proiectului.

Temele şedinţelor de consiliere de grup

Acestea au fost alese de la începutul proiectului, astfel încât să asigure o dezvoltare echilibrată a posibilităţilor de manifestare a elevilor, cuprinzând toate formele de exprimare artistică, echilibrat îmbinate. Prezentăm mai jos datele şi temele specifice fiecărei întâlniri de lucru a grupului de dezvoltare personală şi transpersonală prin art-terapie:

25 februarie – „ De ce acest grup?" – Definirea creativităţii şi rolului ei în viaţa fiecărui elev. Formularea obiectivelor grupului. Prezentarea fiecărui membru al grupului şi auto-atribuirea unui pseudonim artistic.

3 martie – „Rolul şi importanţa emoţiilor în viaţa noastră” – Prezentarea prin naraţiune a modului cum ne călăuzesc emoţiile. Identificarea propriilor emoţii predominante şi reprezentarea lor grafică.
10 martie – „Naufragiul – scenariu psihodramatic” – Proiecţia grupului într-un scenariu provocativ, menit să-i facă pe elevi să conlucreze pentru unitatea de grup şi comunicare sufletească profundă.
24 martie – „Muzica, cea mai complexă expresie artistică a sufletului uman” – Prezentarea valenţelor creative active şi pasive ale muzicii. Introducerea elevilor în lumea semanticii muzicale.
31 martie – „Muzică, poveste şi mandala” – Crearea unui scenariu narativ pornind de la un colaj de teme muzicale interpretate întâi individual, apoi la nivel de grup. Articularea secvenţelor narative într-o mandala a grupului.
8 aprilie – „Ritm, melodie şi armonie”- Familiarizarea cu componentele esenţiale ale unei piese muzicale. Exersarea efectelor ritmului şi melodiei asupra stărilor emoţionale.
29 aprilie – „Co-creatori ai propriului univers” I – Metode de cultivare a încrederii în sine, de optimizare cognitivă şi emoţională prin artă. Prima etapă de introducere a meditaţiei dinamice (prezentare teoretică a etapelor şi exersarea modelului de respiraţie inversată).
6 mai – „Co-creatori ai propriului univers” II – Metode de cultivare a încrederii în sine, de optimizare cognitivă şi emoţională prin artă. A doua etapă de familiarizare cu meditaţia dinamică (exersarea respiraţiei inversate şi auto-observarea).
13 mai – „Călătoria personală” – a treia etapă a exersării meditaţiei dinamice, aplicarea întregii secvenţe a celor 7 etape. Cadoul artistic al grupului – mandala personală a fiecăruia.
15 mai – Evaluare a proiectului de dezvoltare personală de către elevi: feed-back, concluzii, perspective, propuneri pentru activităţile viitoare.

Ca program general de desfăşurare a fiecărei şedinţe de lucru, aceasta a debutat prin lecturarea de către moderator a unei povestiri terapeutice cu semnificaţie legată de tema de lucru curentă. Grupul dezbătea câteva minute povestirea şi mesajul acesteia. Urma o scurtă secvenţă de captare a atenţiei elevilor în vederea realizării sarcinii de lucru pentru şedinţa în curs. Apoi intervenea etapa provocativă, în care elevii erau solicitaţi să manifeste diverse laturi ale personalităţii lor prin formele artistice specificate de la început. Această etapă conţine şi aspectul cathartic, de auto-transformare a participanţilor prin intermediul artelor. Urma etapa de (auto)evaluare şi

integrare sinergică a tuturor produselor create sau manifestărilor participanţilor în unitatea grupului.

Primele şase şedinţe de consiliere au avut ca scop introducerea unor elemente de art-terapie şi familiarizarea preadolescenţilor cu acestea. Astfel, copiii au învăţat să-şi exprime emoţiile, gândurile şi intenţiile prin intermediul desenului, al muzicii şi al mişcării ritmice. Apoi, am trecut la etapa următoare, provocarea unui *shift* emoţional de tip cathartic prin practica gradată a meditaţiei dinamice.

Etapele desfăşurării meditaţiei dinamice

Meditaţia dinamică este cunoscută ca fiind o modalitate apropriată omului modern, de depăşire emoţională şi atitudinală a problemelor şi obstacolelor cotidiene, prin cultivarea unei stări de linişte interioară şi a resemnificării problemelor, ca rezultat al catharsis-ului provocat de o stare de agitaţie corporală extremă, în condiţii controlate.

În lucrul cu preadolescenţii, am folosit o metodă adaptată nevoilor lor de dezvoltare şi capacităţii lor de reacţie; etapele acesteia sunt următoarele:

1. Concentrarea asupra situaţiei de fapt – copiii au fost invitaţi să se plimbe prin spaţiul pus la dispoziţie, în linişte, reflectând la propria problemă, ca şi cum ar fi singuri cu ea. Această etapă pregătitoare a durat 5 minute.
2. După cca 3 minute, copiii au fost invitaţi să se aşeze şi să respire după modelul a ceea ce am numit „*respiraţie dispneică inversată*”, insistând asupra expiraţiei – efectuată în mod forţat, în timp ce inspiraţia se face de la sine, ca reflex al expulzării forţate a aerului din plămâni. Acest exerciţiu respirator a durat cca 5 minute. Efectele unui asemenea tip respiraţii sunt descrise de Stanislav Grof în experienţele sale de respiraţie holotropică, vizând inducerea unei „stări alfa”, de transă uşoară, premergătoare declanşării unui catharsis.
3. În etapa a treia, de *catharsis*, preadolescenţii au fost invitaţi să vină în picioare, să-şi caute suficient loc în spaţiu pentru ca, pe o muzică ritmată special aleasă, să danseze şi să-şi mişte corpul după cum simţeau, fără nici o regulă şi fără a ţine cont de ceea ce fac ceilalţi. Singurul element pe care li s-a indicat să se concentreze a fost obţinerea unei stări de eliberare interioară, de putere personală şi

încredere în sine, ca expresie a cuplării la resursele interioare adaptative. Această etapă a durat 10 minute.

4. Cea de-a patra etapă, intitulată etapa „*DA!*”, li s-a cerut participanţilor să ridice braţele în sus şi să strige DA! cu toată participarea afectivă pe care o puteau angrena, concentrându-şi atenţia pe senzaţiile de la nivelul pieptului şi abdomenului. Ideea acestei indicaţii constă în faptul că somatizarea celor mai multe emoţii se realizează la aceste nivele, iar conversia unei somatizări negative într-una pozitivă se face prin ancora verbală DA. Durata acestei etape a fost de 5 minute.
5. Această etapă necesita ca participanţii să oprească manifestarea corporală, să se aşeze şi să rămână complet calmi, în tăcere. Solicitarea era de a se observa pe sine, la nivel de gânduri, emoţii, senzaţii, stare generală. Participanţii au petrecut astfel alte 5 minute.
6. În urma auto-centrării, copiii au fost solicitaţi să realizeze pe o foaie de hârtie A4 un desen, reprezentând o *mandala* personală, care să reprezinte experienţa lor, călătoria lor personală şi cum le apare în prezent problema la care s-au raportat iniţial. Timpul alocat acestei etape a fost de 15 minute.
7. Ultima etapă, a şaptea, a constat în prezentarea mandalei personale de către fiecare participant, cu observarea realizării unui salt de conştiinţă şi a resemnificării problemei într-un sens superior, net adaptativ. Am numit această etapă – *celebrarea victoriei.* În final, mandala personală a fiecărui participant a fost inclusă în „portofoliul de dezvoltare personală prin art-terapie” întocmit pe baza tuturor şedinţelor de consiliere pe teme de art-terapie, ca element de feed-back şi evaluare a activităţii participanţilor.

Rezultate şi concluzii

Preadolescenţii care au participat la ansamblul de şedinţe de consiliere prin art-terapie au fost în prealabil evaluaţi la nivel de anxietate, manifestare a inteligenţei emoţionale, asertivitate, capacitate de adaptare la stres. Deşi rezultatele iniţiale au demonstrat că toţi preadolescenţii s-au înscris în cote normale, re-evaluarea după cele zece şedinţe de art-terapie a relevat că:

a. La toţi participanţii, nivelul de anxietate a scăzut faţă de cel iniţial;
b. Anumite scoruri ale autocontrolului, încrederii în sine şi conştiinţei de sine au fost mai ridicate la 8 din cei 9 participanţi;

c. Capacitatea de comunicare asertivă a crescut cu 20% la 6 dintre cei 9 participanţi şi cu 10-12% la ceilalţi;
d. Capacitatea de adaptare la stres a fost evaluată prin intermediul tipurilor de reacţie adaptativă pe care le-au manifestat preadolescenţii în situaţii simulate. Cinci dintre ei au folosit ancora verbală din cadrul metodei de meditaţie dinamică, doi au avut o reacţie de tip *win-win*, iar ceilalţi doi au preferat abordarea situaţiei prin comunicarea asertivă. Dar nici unul dintre preadolescenţi nu a manifestat tendinţe de evitare, abandon sau reprimare, ceea ce poate fi considerat un succes în ce priveşte sporirea metodelor de *coping* la stres.

În concluzie, putem afirma că, dincolo de a fi un ansamblu de metode agreabile, cu funcţie eminamente estetică, tehnicile şi metodele de consiliere prin art-terapie aplicate la preadolescenţi şi (prin extrapolare) la adolescenţi reprezintă un instrument eficient şi intens stimulator de dezvoltare personală, de reducere a stresului şi anxietăţii, de sporire a capacităţii de adaptare şi a nivelului de comunicare asertivă, precum şi de amplificare şi nuanţare a componentelor psihice ale inteligenţei emoţionale.

Bibliografie

Crainici, Nineta – *Cum să ne vindecăm prin respiraţie şi sunet*, Editura Orfeu, Bucureşti, 2000.

Dewhurst-Maddock, Olivea – *Terapia prin sunete*, Editura Teora, Bucureşti, 1999.

Grof, Stanislav, *Psihologia viitorului*, Elena Francisc Publishing House, Bucureşti, 2005.

Goleman, Daniel, *Inteligenţa emoţională*, Ed. Curtea Veche, Bucureşti, 2008.

Iamandescu Ioan- *Elemente de psihosomatică generală şi aplicată*, Ed. Infomedica, Bucureşti, 1999.

Iamandescu I.B. - *Muzicoterapia receptivă*, Ed Infomedica, Bucureşti, 2000.

Mitrofan, Iolanda, *Orientarea experienţială în psihoterapie*, Ed. SPER, Bucureşti, 2005.

Santagostino, Paola, „Cum să te vindeci cu o poveste”, Ed. Humanitas, Bucureşti, 2010.

Şchiopu, Ursula – *Probleme psihologice ale jocului şi distracţiilor*, Bucureşti, 1980.

Evoluţia conceptului de predare a cunoştinţelor muzicale: coordonata general-didactică

The concept of teaching and formation of musical knowledge: the evolution of pedagogical aspect

Viorica Crișciuc[1]

Abstract

The arts' pedagogy, through the contributions of Dm.Kabalevki, E.Abdulin, Iu.Aliev, O.Apraxina, L.Goriunova, N.Grodzenskaia, N.Vetlughina, V.Șațkaia, L.Școlear, V.Vasile, I.Gagim, etc. formulates insistently and consistently its own system of classification of musical knowledge and of the methodology of their teaching/formation as an integral part of musical competence. The authors elaborate a new *pedagogical* concept of musical knowledge classification. The system includes *the musical ABC* and *the musical initiation*, which should not be identified with the musical reading and the writing and the study of the musical notes, but to provide musical knowledge acquisition that determines the perception of music as a living art.

Keywords: ***the arts'pedagogy, musical knowledge, the musical ABC, the musical initiation.***

[1] PhD candidate, Alecu Russo Bălți State University, Republica Moldova.

Actualitatea şi importanţa cercetării realizate decurge din caracteristicile specifice ale domeniului educaţiei muzicale, în abordare teoretică şi praxiologică.

Reforma învăţământului muzical din R. Moldova a declanşat un larg proces de reconceptualizare a educaţiei muzicale, de construcţie şi dezvoltare curriculară, reevaluare şi restructurare a conţinuturilor sale, de *reconsiderare și adaptare la principiile artei-receptării-creației a* ***metodologiei*** *de predare-învățare-evaluare*.

Teoretic, cea mai importantă premisă a actualității cercetării noastre este constituirea în anii '80 ai secolului trecut, în spațiul educațional sovietic, din care făcea parte și actualul spațiu educațional al R. Moldova, a teoriei educației artistic-estetice A.I.Burov, E.V.Kveatkovski, A.M.Levidov, B.T.Lihaciov [1], care fundamentează complementarea didacticii clasice, concepută în totalitate pe principiile cunoașterii științifice și empirice, cu principii ale cunoașterii artistic-estetice.

Pe plan universal, regional şi național, acest concept este promovat, respectiv, de: A.Bergson, M.Dufrenne, D.Jonassen și M.Tassmer, B.Teplov, W.Tatarkiewicz, G.Văideanu, W.Weawer și G.Price, L.S.Vîgotski, E.B.Abdulin, A.Apraxina, B.Asafiev, L.Bezborodova și Iu.Aliev, N.A.Vetlugina, L.G.Dmitrieva și N.M.Cernoivanenko, D. Kabalevski, V.V.Meduşevski, E.Nazaikinski, L. V.Şkolear [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Coordonata general-didactică. Conform didacticii moderne, procesul de învăţământ se constituie din trei activități de bază: *predarea, învățarea* şi *evaluarea*.

Secolul al-XX-lea ne oferă caracteristicile principale ale didacticii în formă de concepte.

Conceptul formativ, al pedagogiei active, în didactică s-a anunțat cu mult mai înainte și în spațiul educațional românesc, dar la sf. sec. al-XX–lea acesta era deja bine stabilit. Astfel, in anul 1988, I. Bontaş afirmă că „elevul nu va fi doar un receptor în actul de comunicare al profesorului, ci va fi cel care află singur adevărul, folosind analiza, sinteza, comparaţia, abstractizarea, generalizarea şi aplicarea cunoştinţelor” [4].

La rândul său, conceptul general al învățământului formativ se constituie din variate concepte particulare, care îl reprezintă în aspectele sale definitorii.

Cunoştinţele (lb.lat. *cognoscere* – informaţie). Cunoştinţele reprezintă componenta cognitivă a instruirii şi învăţării, exprimată prin informaţii sub formă de noţiuni, concepte, idei, teze, legi, principii, teorii, ipoteze.

DEX-ul definește primele două sensuri ale cuvântului drept totalitate a noțiunilor, ideilor, informațiilor pe care *le are cineva* într-un domeniu oarecare. Contrar definiției din dicționar, limba română, și nu numai, a osificat expresia *a preda cunoștințe*. Dar cunoștințele nu se identifică cu informația; ele sunt informații achiziționate, valori ale persoanei, acest aspect definitoriu al cunoștințelor fiind evidențiat chiar și de autori ai didacticii clasice, precum I. C. Stanciu, I. C. Babanski, V. V. Kraevski, N. Naumov [1, 2, 3] ș.a.

Potrivit lui I. Bontaș, S. Cristea, C. Cucoș, I. Grigoraș ș.a., cunoștințele sunt proiectate în contextul *predării*, realizarea căreia angajează trei operații complementare:

a) *de definire*, care asigură introducerea cunoștințelor noi în actul predării, cu concretizarea acestora prin descrierea unor episoade, semne, simboluri;

b) *de expunere* a cunoștințelor, prin aserțiunea cunoștințelor definite, compararea și clasificarea acestora prin demonstrații, compuneri, care angajează și opiniile celor educați;

c) *de explicare*, care asigură susținerea actului didactic prin ordonarea procedurală, teleologică a cunoștințelor transmise la nivel de comunicare pedagogică.

O viziune de ultimă oră asupra cunoștințelor, aferentă conceptului *învățământ formativ* și principiilor creației-receptării artistice, avansează Vl. Pâslaru [9], conform căreia, chiar și în cunoașterea științifică cunoștințele sunt mult diferite de informații (noțiuni, concepte, idei, teze, legi, principii, teorii, ipoteze), fiind marcate de personalitatea subiectului cunoscător, cu atât mai mult sunt acestea personalizate în cunoașterea artistic-estetică, în care adevărul (scopul oricărei cunoașteri) nu se află în universul exterior subiectului cunoașterii, ci, precum afirmă și M. Heidegger [10], este re-creat, produs de către însuși receptorul operei de artă, deci este un adevăr din zona universului intim al subiectului educat.

Predare de cunoștințe. *Didactica tradițională* definește predarea în baza cunoașterii empirice, potrivit căreia puntea de contact între subiectul (educator) şi obiectul educaţiei (elev) o realizeaza actul simplu de transmitere-

recepționare a informației, numită de obicei cu termenul *cunostinţe*. Învățarea, ca formă principală a activității elevului, se centrează pe un model. Ucenicia, de ex., (*apprenticeship*) se reducea la observarea/contemplarea de către ucenic a activității meșterului/mentorului și încercarea de a executa aceleași operații în mod independent [4].

Didactica moderna se întemeiază pe fundamente psiho-pedagogice noi. *A preda* nu este sinonim cu *a spune,* eventual *a dicta,* şi a cere reproducerea verbală la lecţia viitoare de către elevi a informației asimilate. Predarea este definita în strânsă relaţie cu obiectivele educaționale, a preda (în sens didactic) înseamnă *a organiza si a dirija experienţe de învăţare şcolară*. Managementul experienţelor de învatare şcolara include o suita de operaţii concrete, precum: prezentarea faptelor, exemplelor, modelelor, exponatelor; antrenarea elevilor în activități de explorare și transformare a realității; deducerea esenţialului şi formularea lui în definiţii, legi, principii, reguli; organizarea şi încurajarea actului de învățare/asimilare a ofertei didactice.

Predarea modernă este un act de comunicare între cei doi subiecţi ai actului pedagogic, profesorul şi elevul; ea obiectivează competenţele educaților, organizează oferta didactică.

Pentru a realiza actul comunicării didactice/pedagogice, primul subiect al educației, profesorul, trebuie să posede un sistem de competențe psiho-didactice, care, conform lui G. Brown, ocupă o poziție centrală în actul didactic, deoarece, prin acestea, profesorul dispune de proceduri acționale şi cognitive specifice – *strategii, metode, procedee, tehnici de lucru,* care reprezintă competențele de predare în situații școlare concrete [10]. Evidențierea noastră în textul autorului indică asupra componentelor de bază ale strategiei didactice. Repertoriul metodologic al profesorului capătă contur specific şi se obiectivează în activitățile didactice curente, precum lecția, experimentul de laborator, dirijarea studiului individual etc. Aceste acțiuni modifică structurile cognitive, procedurale şi afective ale elevilor. Anumite reacții ale elevilor sunt uşor percepute de profesor, ca, de ex., stăpânirea unei noțiuni prin definirea ei şi cu ocazia parcurgerii sarcinilor de lucru; comprehensiunea sau confuzia, relevată de reacțiile nonverbale ale elevului etc. G. Brown propune termenul *monitorizare*, pentru a descrie percepția şi valorificarea pedagogică a semnalelor la vedere în proximitate. Alte modificări în personalitatea elevului, deşi postulate, rămân ascunse observației directe: de ex., volumul și profunzimea stăpânirii conceptelor și operațiilor, dezvăluirea lor fiind obiectul unor studii sistematice de evaluare. Percepția

profesorului, monitorizarea şi evaluarea generează sisteme de criterii ce vor fi aplicate în selecţia demersurilor didactice optime, apoi în realizarea efectivă a secvenţelor de instruire.

Predarea ca organizare pedagogică a ofertei didactice. Actul predării şi al educaţiei pretinde profesorului un grad sporit de profesionalism – de documentare, antrenament şi dirijare a procesului instructiv-educativ, de evaluare a situaţiilor şi rezultatelor şcolare. Profesorul modern este proiectant (designer) şi manager al experienţelor de învăţare şcolară: reprezentări, noţiuni, principii etc. cu privire la obiectele şi fenomenele lumii externe şi la relaţiile dintre ele, la care se adaugă operaţiile mintale, graţie cărora subiectul cunoscător se poate angaja în transformarea realitaţii, inclusiv în plan practic-acţional. Caracteristicile constante, deci şi esenţiale, îl determină pe subiectul cunoscător să le sintetizeze sau să le condenseze în noţiuni şi legităţi, care devin astfel valori intelectuale, alimentând continuu sistemul său cognitiv [6].

Se ştie că organizarea logică a informaţiei este o chestiune de construcţie curriculară la nivelul conţinuturilor educaţionale, iar oferta pedagogică reprezintă suportul dirijării actului instructiv-educativ, deci este o chestiune de metodologie [9]. Activitatea de predare aşează un număr relativ restrâns de secvenţe în configuraţii particulare, concrete şi diverse.

Conform lui M. Ionescu şi M. Bocoş, predarea cunoştinţelor porneşte fie de la exemple/fapte concrete pentru a ajunge – prin analiză, sinteză şi generalizare – la definiţia noţiunii, la enunţul unei reguli etc. (calea inductivă), fie se introduc iniţial definiţii ori descrieri concise, care se ilustrează apoi cu ajutorul datelor concrete (calea deductivă), fiind aplicate metode şi procedee precum valorificarea informaţiei, articularea exemplelor pe secvenţe, alternanţa enunţurilor teoretice şi a exemplelor, metode intuitive (scheme, modele) [7].

Therer şi Wilemart, citaţi de aceeaşi autori, au descris patru stiluri de predare:

a) *transmisiv,* centrat mai ales pe materia de învăţământ care se predă;
b) *incitativ,* bazat concomitent pe materia de predat şi pe cei care învaţă;
c) *asociativ,* centrat mai ales pe cei care învaţă;
d) *permisiv* – fără a fi centrat pe materii sau pe cei care învaţă.

Or, predarea se afirmă ca un concept mult mai extensiv: a preda nu înseamnă doar a transmite informaţii, ci mai ales provocarea, organizarea, facilitarea, gestionarea învăţării şi sporirea gradului de aplicabilitate, mai ales prin abordări didactice transdisciplinare [7].

Demersul metodologic modern al predării este susţinut şi de principiile de selectare-structurare a conţinuturilor învăţării (integralităţii, inter-disciplinarităţii, modular, informatizării).

Formarea cunoştinţelor calitative este o problemă-cheie a didacticii moderne, soluționată la general prin algoritmul transformării cunoștințelor în capacități și a capacităților în atitudini. Formarea cunoștințelor în cadrul disciplinei *Educația muzicală* este esențial marcată de caracterul profund emoțional al acestora, care, evident, atribuie şi conceptului metodologic al predării-formării cunoştinţelor muzicale emotivitate puternică, definitorie întregii educații muzicale, de la trăirea primară a operei muzicale la *etapa de așteptare* – stare definitorie, după G. Liiceanu, tuturor adolescenților [9], la cea de *percepție* efectivă, *înţelegere*-cunoaștere, aplicare-*apropriere*, esențializată de *cunoștințele atitudinale*.

Starea emoţională ce însoţeşte receptarea muzicii poate depăşi limita critică evaluată cu ajutorul mulţimilor subtile; atunci are loc o descărcare instinctuală bruscă, în rezultat formându-se cunoştinţele, definite de I. Nonaka şi H. Takeuchi ca *implicite* [10].

În cazul în care limita nu este depăşită, descărcarea instinctuală se produce prin gândire, în memoria elevului receptor formându-se *cunoştinţe explicite*. În ambele cazuri se realizează comparaţii care permit evaluarea în evoluţie a performanţelor elevului receptor.

Autorii citați demonstrează că cunoştinţele *se realizează* în următoarele condiţii:

- ***intenţia*:** o viziune clară, o formulare clară a obiectivelor, care precizează modalitatea formării şi transformării lor în activităţi;
- ***autonomia*:** libertatea de a acţiona creativ în condiţiile date;
- ***instabilitatea permanentă*:** punere sub semnul întrebării şi regândirea situaţiilor de până acum;
- ***redundanţa*:** existenţa unui număr mai mare de informaţii decât cel necesar rezolvării sarcinilor operative, şi parcurgând patru faze.

- ***socializarea*** (schimbul de cunoştinţe implicite): se produc cunoştinţe trăite, de ex., modele mentale sau abilităţi tehnice; *externalizarea* cunoştinţelor (de la implicit la explicit): se produc aşa-numitele cunoştinţe conceptuale – noi;
- ***combinarea*** (cunoştinţelor explicite): se constituie cunoştinţele sistematice care se manifestă ca prototipuri, metode noi sau idei de noi afaceri;
- ***internalizarea*** (de la explicit la implicit): generarea cunoştinţelor operaţionale.

Condiţiile şi fazele date au un pronunţat caracter dinamic, ceea ce face posibil ca învăţarea să se efectueze „din mers", riscul unor erori fiind diminuat de experienţele acumulate.

Formarea noţiunilor şi operaţiilor mintale constituie unitatea de bază sau *modulul* instruirii, motiv pentru care numeroase cercetări au fost dedicate acestui obiect. În *formarea cunoştinţelor*, prototipurilor şi conceptelor, afirmă H. J. Klausmeier, elevul urcă, prin aproximaţii succesive, patru trepte, situându-se la patru niveluri:

- ***concret*:** elevul recunoaşte un obiect întâlnit în experienţa anterioară, îl distinge de celelalte şi îi atribuie denumirea adecvată;
- ***al identificării*:** elevul recunoaşte acelaşi obiect, denumit printr-un termen dat, în diferite ipostaze spaţiio-temporale sau fiind perceput în modalităţi senzoriale diferite (vizual, auditiv, tactil); *clasificator*: elevul subsumează aceluiaşi termen două sau mai multe exemple distincte – pe baza unor atribute perceptibile – fără a putea justifica clasificarea însăşi;
- ***formal*:** elevul poate lămuri precis conceptul în termenii notelor sale definitorii, reuşind să evalueze corect exemple şi contra-exemple, în funcţie de atributele esenţiale cuprinse în definiţia ştiinţific acceptată [11].

Un şir de autori români contemporani subscriu/examinează/dezvoltă caracteristicile predării şi instruirii active şi interactive [I. şi M.Abdulescu, T. Carlateanu, V.Goraş-Postică, M.Călin, I.Cerghit, I.Radu, E.Popescu, M.Cojocaru, L.Papuc, L.Sadovei, E.Joiţă, M.Ionescu, M.Bocoş, P.Mureşan, C.-L.Oprea], abordând toate aspectele acestora: proiectiv (curriculum

proiectat) şi procesual (curriculum predat, metodologii de predare-învăţare/studiu-evaluare), subiectiv (acţiunea subiecţilor predării-învăţării) şi obiectiv (caracteristicile materiilor predate), al finalităţilor educaţionale (competenţe – trăsături – comportamente - aptitudini), avansând concepte asemănătoare.

R. Iucu şi M. Manolescu (2004) consideră că predarea angajează o multitudine de funcţii, extinse nu numai la ceea ce se întâmplă în clasa de elevi, ci şi înainte şi după ceea ce se realizează aici. Tocmai această multitudine de funcţii conferă predării semnificaţia unei activităţi şi de gestionare a învăţării, de management al schimbărilor [8].

După M. Ştefan (2006), predarea reprezintă „o ofertă de învăţare care să-l stimuleze pe elev, asigurându-i şi condiţii de învăţare, adică un management al învăţării [5].

Caracteristicile predării-învăţării, conform lui I. Cerghit (2008), în mod variabil, sunt: transmitere sau prezentare de cunoştinţe şi experienţe (tehnici) de acţiune în sensul ei tradiţional; act de comunicare sau intercomunicare; dirijare a învăţării; structură acţională generativă de învăţare; meditaţie a învăţării – ca intervenţie asupra conţinuturilor, în vederea aproprierii acestora de către subiecţii învăţării, şi ca intervenţie asupra minţii respectivilor subiecţi sau modelare a comportamentelor în scopul apropierii de materia nouă; ofertă a experienţei educaţionale şi organizare a acestor experienţe; o gândire şi o procedură strategică, combinaţie de căi (metode) prin care o persoană le îndeamnă pe altele să înveţe, succesiune de strategii; gestiune a învăţării; interrelaţie/interacţiune comportamentală; executare de roluri/funcţii didactice; formare (solicitare, exersare şi dezvoltare), ceea ce marchează tendinţa trecerii de la *informare la formare*.

C. Cucoş (1996) menţionează că exigenţele pedagogiei contemporane impun conceptului de predare dimensiuni superioare, determinate de rezultatele pozitive ale acesteia. Procesul de predare trebuie conceput şi realizat în mod integrat, corelându-i-se înţelesurile: a) de instruire, care unifică predarea cu învăţarea altora; b) de transformare a altora, de *formare a personalităţii* prin convertirea predării în învăţare, a *informării în formare*.

Ca activitate didactică, predarea cunoştinţelor este reglementată de scopuri, obiective şi finalităţi bine determinate (competenţe), obiectul său fiind conţinuturile de învăţare stabilite.

Specifică activităţii profesorului, conform unor autori I. Bontaş, S. Cristea, C. Cucoş, predarea trebuie să antreneze şi elevul, ea fiind o activitate comună profesor-elev[5].

După I. Neacşu sensurile predării sunt două: predarea în care cel ce învaţă este obiectul direct al acţiunii; predarea în care obiectul direct al acţiunii îl constituie elementele de conţinut.

Participarea elevilor la predare este motivată de faptul că aceasta, pe unele secvenţe, nu se poate desfăşura fără antrenarea celor cărora li se predă: prezentarea sistematică a conţinutului şi explicarea problemelor şi a noţiunilor într-un proces continuu.

O sinteză a caracteristicilor predării-învăţării oferă C.-L.Oprea (2009): ca ofertă de experienţe educaţionale şi traducerea acestora în experienţe proprii, în modurile cognitive, afective şi acţionale ale celor care învaţă; aducerea elevilor în faţa unor experienţe de cunoaştere, de trăire afectivă şi de acţiune pentru a-i implica activ în situaţii de învăţare – definiţie care marchează şi elementele componente ale conceptului nostru didactic de formare elevilor a cunoştinţelor muzicale: *cognitiv, acţional-dinamică, atitudinală*.

S. Cristea prescrie predării următoarele *operaţii*: saltul de la transmiterea unilaterală la comunicarea interactivă a conţinutului; îndrumarea activităţii elevilor de asimilare a conţinutului predat; aprecierea rezultatelor obţinute la sfârşitul activităţii, din perspectiva corelaţiei cadru didactic – elev [5].

Sinteza conceptelor şi ideilor despre predare cere profesorului să execute următoarele *activităţi*:

- să comunice elevilor anumite informaţii, potrivit curriculumului şcolar;
- să favorizeze participarea elevilor la activitatea instructiv-educativă şi să le impună anumite standarde de performanţă;
- să dirijeze învăţarea elevilor pentru asimilarea acestor informaţii, ca şi pentru formarea unor capacităţi şi atitudini, în conformitate cu obiectivele pedagogice (profesorul orientează elevii, îi ajută, îi evaluează);
- să formuleze concluzii şi generalizări în legătură cu subiectele predate la lecţie;
- să stimuleze creativitatea individuală şi de grup a elevilor.

Conform lui S. Cristea, *modelele predării* sunt definite la nivelul unor „paradigme de organizare" aplicabile pe dimensiunea operaţională a procesului de învăţământ (*Tabelul 1*).

Tabelul 1. Modelele predării după S. Cristea

Modelele predării	**Esenţa modelului**
Modelul comportamental	Relaţia mesaj predat de profesor - rezultat final obţinut de elev.
Modelul analizei sarcinii	Relaţia conţinut predat - prescripţii de învăţare angajate în direcţia transformării personalităţii elevului.
Modelul cognitiv	Orientarea operaţiilor gândirii (analiză-sinteză) în direcţia transformării personalităţii elevului.
Modelul rezolvării problemelor	Aplicarea conceptelor şi principiilor în cadrul discursului transmis de profesor.
Modelul interacţiunii	Realizarea continuităţii între transmiterea cunoştinţelor de către profesor şi comunicarea pedagogică a cunoştinţelor la nivelul corelaţiei subiect (cadrul didactic) – obiect (elev).

Acelaşi autor stabileşte pentru metodele didactice de predare-învăţare-evaluare *funcţiile*:

1) ***cognitivă*:** corespunde „polului ştiinţific al activităţii de predare-învăţare-evaluare" şi evidenţiază rolul specific în dirijarea proceselor cognitive de la stadiul dobândirii de cunoştinţe la etapa „re-interpretării didactice" a legilor ştiinţei/artelor predate (muzicii) pe înţelesul copiilor;
2) ***formativă*:** corespunde „polului psihologic" al activităţii de predare-învăţare-evaluare prin raportare la obiectivele specifice şi concrete (să descopere, să audieze, să traducă impresia muzicală în imagini pictate);
3) ***normativă*:** corespunde „polului axiologic" al activităţii de predare-învăţare-evaluare;
4) ***operaţională*:** corespunde „polului praxiologic", şi implică valorificarea integrală a oricărei metode ca tehnică de execuţie care sporeşte atingerea obiectivelor finale [8].

Pentru ca elevii să obţină performanţe superioare, M. Palicia şi I. Laurenţia propun următoare clasificare a modelelor de predare:

Modelul comunicării unidirecţionale – în cadrul căruia profesorul este singurul emiţător de informaţie, care este receptată şi învăţată de elev, apoi controlată tot de profesor. Profesorul are rolul dominant în comunicare, fără a fi interesat de modul individual de receptare cognitivă a informaţiei.

Modelul comunicării bidirecţionale, care diminuează dominaţia profesorului prin participarea elevilor cu posibilitatea de a pune întrebări, în baza cărora predarea este perfecţionată şi autoreglată. Deşi este superior primului model, deoarece activează oarecum elevii, aceştia însă nu comunică şi între ei, de aceea acest model are la bază tot transmiterea de informaţii.

În cadrul *modelului multidirecţional* profesorul nu mai reprezintă singura sursă de informaţie; în procesul de predare intervin şi elevii, oferind informaţii bibliografice sau rezultate obţinute din cercetări, experimentări etc. Ideile lor sunt receptate de colegi şi profesor, care le completează, le corectează, le acceptă sau nu.

Nici acest model nu înlătură întru totul rolul dominant al profesorului, pentru că el conduce, formulează concluziile, direcţionează comunicarea.

M. Ionescu distinge trei etape ale predării în cadrul modelului multidirecţional:

I - dialogul profesor – elevi şi elevi – elevi; II - dialogul între elevi; III - profesorul renunţă complet la dominaţie, devenind unul din membrii grupului, în acest caz elevii înşişi pun probleme, observă fenomenele, cercetează, interpretează, caută soluţii [7].

Prin reforma *educaţiei muzicale româneşti* şi contribuţia lui G.Breazul se iniţiază un sistem de predare a cunoştinţelor muzicale concretizat în programele analitice, ghidurile metodologice şi manualele de educaţie muzicală, în studii și articole. G. Breazul, recunoscut ca personalitate complexă a culturii româneşti din prima jumătate a sec. XX – reprezentant al muzicologiei moderne și al etnomuzicologiei, este şi fondatorul şi promotorul sistemului de educaţie muzicală. Ca teoretician, G. Breazul a stabilit şi experimentat *principii* de predare-formare a cunoştinţelor muzicale - *primatului folclorului, validării experimentale, legăturii teoriei cu practica educaţiei muzicale, învăţării creative prin exersare, variabilităţii demersului metodologic*;

- a preconizat primatul cunoştinţelor muzicale din domeniul folclorului național; a subliniat necesitatea predării-învățării notației neapărat într-un sistem validat experimental; a readus în pedagogia muzicală concepţii universale privind formarea

culturii spirituale şi dezvoltarea armonioasă a acesteia prin arta muzicală; a indicat drept element central al teleologiei educaţiei muzicale, în general, şi al predării-învăţării cunoştinţelor muzicale, în special, formarea-dezvoltarea gustului elevilor pentru muzică, conjugat cu formarea capacității de a aprecia operele muzicale;

- a elaborat un sistem de solmizaţie românească, aplicabil şi în predarea citit-scrisului muzical; este primul muzician care a încercat să intelectualizeze metodologia educației muzicale prin valorificarea esenţei sale expresive: a recomandat aplicarea unor metode variate de predare-învățare a cunoştinţelor muzicale (activitate ritmică cu numele notelor, dictare orală sau scrisă), învăţarea notaţiei muzicale trebuind să înceapă de la celula primară *bitonia sol-mi*, să treacă prin *tritonia la-sol-mi*, apoi *tetratonia la-sol-mi-do* ş.a., finisând în *sistemul tonal* [11];
- a jalonat cerinţe-principii de selectare-structurare a cunoştinţelor muzicale: să reprezinte tezaurul muzical românesc; să ţină seama de ambianţa acustică, de ritmica muzicală a jocului şi de ordinea metrică în care se manifestă copilul; să ia în considerare experienţele muzicale ale copiilor de până la şcolarizare [6].

Conceptul metodologic al cercetătoarei A. Motora-Ionescu (1965) este tipic învățământului informativ-reproductiv şi didacticii ştiinţelor. Autoarea dezvoltă aplicații practice pertinente predării-formării cunoştinţelor muzicale pe principiile didactice generale al *însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor muzicale* şi al *legăturii teoriei cu practica* [5]; concepe o teleologie a predării-învățării cunoştinţelor muzicale, orientate la formarea-dezvoltarea la elevi a gândirii muzicale şi a stilului de muncă organizat. Dar abundenţa de exerciții teoretice recomandate de autoare în predarea-însuşirea cunoştinţelor muzicale în clasele III-VIII pot duce în consecință la respingerea muzicii. O însemnătate exagerată acordă autoarea şi măsurii de doi timpi, de trei timpi, mecanismului formării şi al înlănţuirii gamelor majore şi minore, care au până la şapte semne la cheie.

I. Şerfezi (1967) realizează o punte de trecere de la învățământul informativ la cel formativ şi de la didactica ştiinţelor la cea a artelor în educația muzicală. El include în teleologia educaţiei muzicale, printre alte obiective de educaţie muzicală generală, şi obiective de predare-învățare a

cunoştinţelor muzicale strict necesare înţelegerii muzicii. Cunoştinţele muzicale sunt înțelese drept elemente ce conduc la formarea capacităţii de însuşire a notaţiei muzicale şi care însumează totalitatea de noţiuni, definiţii, reguli şi principii (Tabelul 2).

Tabelul 2. Taxonomia cunoștințelor muzicale după I. Șerfezi

Tip elemente	**Elementele operei muzicale**
Ritmice	durata sunetelor muzicale; valorile de note şi pauze; semne de prescurtare şi de prelungirea duratei sunetelor; gruparea sunetelor în măsuri şi în timpi; divizarea obişnuită şi cea excepţională a valorilor de note;
Melodice	înălţimea notelor şi relaţia intervalică dintre ele; notele alfabetului;
Muzicale	*do, re, mi, fa, sol, la, si*; portativul şi liniile suplimentare; cheile Sol şi Fa, gruparea sunetelor în sistemul gamelor şi al modurilor; semnele de alteraţie pentru modificarea intonării notelor; modulaţia şi transpoziţia;
Armonico-polifonice	simultaneitatea sunetelor muzicale şi gruparea lor pe două, trei, patru voci egale sau mixte; sistemul acordurilor, cu aplicaţie la lucrările vocale ce se studiază;
Expresiv-interpretative	tempoul şi nuanţele; semne şi expresii muzicale în legătură cu tempoul şi nuanţele dinamice;
Structurale	celulă ritmico-melodică, motivul muzical, propoziţia şi fraza muzicală; formele şi genurile muzicale;
Evolutiv-istorice	cei mai de seamă creatori şi interpreţi din diferite epoci şi ţări;
De folclor muzical românesc	forme şi genuri.

Valoarea metodologică a taxonomiei cunoştinţelor muzicale după I. Şerfezi constă în capacitatea acestora de a contribui direct la percepția și înțelegerea imaginii muzicale, fiind predate-învăţate prin metodele explicației, demonstrației și conversaţiei, pe un traseu din două etape: I. prenotaţia și II. notaţia [4].

P. Delion (1996) se manifestă deja ca promotor al conceptului educațional formativ, caracteristic prin:

- abordarea cunoştinţelor muzicale ca ansamblu de noţiuni, reguli şi definiţii din teoria muzicii;
- delimitarea traseului de predare a CM pe laturile:

a)instructiv-informativă: predarea-asimilarea cunoştinţelor muzicale; extinderea orizontului muzical al elevilor prin lecţii de istoria muzicii, forme şi genuri muzicale, folclor, armonie;

b)educativă: dezvoltarea psihicului uman;

c)formativă: dezvoltarea capacităților de percepție conştientă a limbajului muzical prin descifrarea/însuşirea temeinică a imaginilor sonore, concret senzoriale, şi prin autoevaluarea permanentă a culturii muzicale [10];

Astfel, autorul stipulează că esența metodologiei constă în transformarea cunoştinţelor muzicale în capacități de rezolvare practică a unei probleme muzicale.

Se stabileşte astfel că majoritatea autorilor evidențiază pentru predarea cunoştinţelor două caracteristici definitorii: ca *activitate complexă* şi ca *activitate dinamică,* în care *predarea* şi *învățarea* sunt integrate de specificul cunoaşterii artistice, în primul rând, apoi şi de conceptul formativ al educației moderne: predarea se defineşte în raport cu învăţarea şi prin învăţare, ambele activităţi interacţionând cu sistemul procesului de învăţământ [11].

Concluzie

În ambele abordări, reprezentative spațiilor educaționale rusesc şi românesc, predarea şi instruirea sunt definite doar în limitele cunoaşterii ştiințifice; identifică în mod greşit cunoştinţele cu materiile de învăţare/studiu.

Funcţia prioritară a predării constă în: transfigurarea culturii în structuri mentale individuale, în modele cognitive şi comportamentale, reproducerea de fapte şi sisteme de simboluri, pregătirea intelectuală a elevului în vederea însuşirii de noi modalităţi de valorificare a ştiinţei.

Bibiliografie

1. Абдуллин, Э. (2004), *Теория и практика музыкального обучения в общеовразовательной школе*, Москва, pag.134
2. Aliev, Iu. (2002), *Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях,* Москва, pag. 244
3. Bezborodova, A. şi Aliev Iu. (2005), *Metodica predării educaţiei muzicale*, Editura Artes, Chişinău, pag. 322
4. Bălan, G. (1997), *Cum să ascultăm muzica*, Editura ARC, Bucureşti, pag.122
5. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iaşi: Polirom, 2010. 396 p.
6. Gagim, I. (2004), *Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale*, Ediţia a doua, Chişinău, pag.54
7. Ionescu M., Bocoş M. (coord.) Tratat de didactică modernă. Piteşti: Editura Paralela 45, 2009. 445 p.
8. Iucu R., Manolescu M. Elemente de pedagogie. Bucureşti: CREDIS, 2004. 335 p.
9. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educaţiei literar-artistice. Ch.: Museum, 2001. 312 p.
10. Nonaka I., Takeuchi H. The Knowledge Creating Company. Oxford: Oxford University Press, 1995. 320 p.
11. Klausmeier H.J. Conceptual Development during the School Years. În: Cognitive Learning in Children. New York Academic Press, 1976. 322 p.

Impactul artei în formarea rersonalității elevului

The impact of art in pupils' formation of personality

***Tatiana Gînju*[1]**

Abstract

The author highlights the artistic-aesthetic educational culture of personality, which inevitably makes him subject to specific examination of artistic knowledge, designed as the basis for efficient interaction between the methodologies of literary and artistic education and music education.

It emphasizes that the specific of artistic knowledge involves the formation of personal culture, which largely is focused on the internal issues (thought, imagination and awareness) and outer referring to shape its posture in various behavioral and social situations.

Keywords: artistic-aesthetic culture, literary and artistic education, music education.

Educația, fiind concepută ca factor şi mediu socio-cultural şi, servind drept bază durabilă pentru procesul de valorificare a creaţiilor (produselor)

[1] lector univ., Universităţii de Stat "A. Russo", Bălţi, Rep. Moldova, facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie şi Arte.

spirituale specifice formei şi conţinutului artistic (create prin artă), oferă o dinamică crescîndă schimbării omului - fiinţă unicitară şi irepetabilă a lumii terestre care se bucură de înalta misiune divină de a crea/produce şi de a recepta/evalua frumosul valorilor materiale şi spirituale acumulate de omenire şi grijuliu transmise din generaţie în generaţie.

Educaţia - în opinia filozofului şi psihologului reformator John Dewey, - *nu este pregătirea pentru viaţă, educaţia este viaţa însăşi.* A transforma viaţa în artă şi a crea starea de trăire a vieţii prin artă este un deziderat destul de simplu şi în acelaş timp, destul de dificil pentru a fi atins, spre care trebuie (ar trebui) să tindă toate domeniile artistice (literar-artistic, muzical, plastic etc.) prezente în societatea umană şi care îşi găsesc locul său bine determinat în registrul educaţional al instituţiilor şcolare de toate nivelurile.

Educaţia sec. XXI urmăreşte formarea unei personalităţi multilateral dezvoltate, în conformitate cu codul genetic moştenit şi cu demersurile sociale contemporane. Marii filozofi ai omenirii, psihologi, oameni de ştiinţă, au tratat din cele mai vechi timpuri impactul artei asupra dezvoltării multilaterale ale elevilor. În toate timpurile, dar mai cu seamă incipient, ideile pedagogice erau fundamentate de către marii gînditori ai antichităţii: Democrit, Socrate, Platon, Aristotel, care vin să contureze bazele unei educaţii centrate pe formarea spirituală şi fizică a personalităţii omului.

În filozofia lui Aristotel găsim vehicularea mai multor noţiuni legate de aspectul educaţional al artei, în special, evidenţierea noţiunii de *atitudine artistic-estetică,* interpretată drept una din calităţile umane de a recepta, înţelege şi emapatiza trăirile, stările sufleteşti ale personajelor operei artistice.

În şcolile spartană şi ateniană, la acelaşi nivel cu educaţia fizică a tinerei generaţii este aşezată *educaţia spirituală,* realizată prin introducerea în orarul şcolar a activităţilor de muziciere vocală şi la instrumentele muzicale aerofone şi cu corzi, teatralizare a spectacolelor prin citire de texte literare pe teme serioase şi de glumă. De menţionat este faptul că teatralizările şi recitarea textelor litareare se desfăşura într-o *manieră sincretică,* fapt care ne vorbeşte despre tendinţele incipiente de a conjuga activităţile artistice ale domeniului literar-artistic şi muzical, cu mult timp înaintea şcolii contemporane.

Promotorii ideilor progresiste, reformatoare în toate domeniile artei au căutat să-şi expună poziţia fermă pentru nou, original şi valoric. Astfel, Augustin (354-430), un admirator al stoicilor, a definit *frumosul* ca proporţie armonioasă a părţilor unui întreg.

Leon Battista Alberti (1404-1472) şi Leonardo da Vinci (1452-1519) aveau ferma convingere că *arta trebuie să fie o oglindă a realităţii*.

Pe parcursul istoric al socialului, *frumosul* ca element al existenţei spirituale s-a extins de la natură la artă, natura fiind sursă de inspiraţie şi obiect al contemplării. Artele vizuale (pictura, sculptura, grafica, arhitectura) constituie o dominantă a cunoaşterii estetice.

Reprezentanţii şcolii din epoca Renaşterii (Frasmus din Roterdam, 1467-1536; François Rabelais, 1494-1553; Juan Luis Vives, 1492-1540; Michel de Montaigne, 1533-1592; Thomas Morus,1478-1535 etc.), având diferite opinii asupra fenomenului educaţional şcolar, până la urmă, lansează idei managerial-integraţionale destul de inovative după formă şi conţinut. Punctul forte în pedagogia renaştentină rezidă în formarea şi extinderea la elevi a resurselor perceptive, prin implementarea activă, în şcoală, a disciplinelor artistice, care să activizeze sensibilitatea organelor de simţ – factori primordiali în cunoaşterea vie a lumii sociale şi naturii. Idealul pedagogiei Renaşterii era formarea unui *om universal.*

În perioada pedagogiei clasice sânt conturate fundamentele ştiinţei pedagogice şi sistematizate conţinuturile disciplinelor de studiu, elaborate metodele de predare-învăţare-formare şi tehnologiile elementare de aplicare în practică a cunoştinţelor teoretice, obţinute pe parcurs, de asemenea, sunt lansate principiile incipiente ale didacticii. Astfel, prin determinarea ştiinţifică a componentelor-cheie pentru funcţionarea eficientă a procesului de predare-învăţare, putem conclude că începe *perioada integrării treptate a metodologiilor particular-specifice* ale diverselor discipline şcolare, mai cu seamă a disciplinelor artistice. Bineînţeles, procesele integraţionale în evoluţia sa istorică au avut mult de suferit atât din punct de vedere conceptual, cât şi din punct de vedere aplicativ-organizaţional. Destul de apăsător continuă a fi conservatismul şcolii tradiţionale, care plenar, promova strategiile şi politicile de predare-învăţare scolastică a materiei de studiu.

În sec. al XIX-lea începe o nouă etapă în dezvoltarea pedagogiei ca ştiinţă, carcaterizată prin aportul considerabil al unui şir de filozofi, scriitori, pedagogi, care continuă valorificarea ideilor lansate de J. A. Comenius (1592-1671). În concepţia pedagogului Comenius formarea omului presupune dobândirea culturii, virtuţii şi a pietăţii. Cultivarea se realizează prin ştiinţe, limbi şi arte, prezentarea modelului şi exerciţiul fiind cele mai eficiente tehnologii pentru *iniţierea în domeniul artelor.*

Psihologul Jacques Lacan consideră opera de artă drept un sistem de semne ce serveşte unui scop estetic. Conform unei asemenea viziuni integratoare, opera artistică/estetică are un caracter deschis, adică poate fi interpretată în cele mai diverse moduri, avînd un caracter de simbol (simbolistic).

Johann Heinrich Pestalozzi a conceput educaţia ca o pregătire a forţelor fizice, mentale şi spirituale pentru necesităţile vieţii. Intuiţia şi gândirea se exersează prin învăţarea desenului. Executarea liniilor, unghiurilor şi cercurilor... preţuirea nuanţelor... deprinderea de a citi contururile lucrurilor (formei) contribuie la dezvoltarea facultăţilor mentale şi la facilitarea însuşirii îndeletnicirilor practice la un nivel elevat de instruire.

Ellen Key**,** pedagog suedez, autoarea remarcabilei lucrări *Secolul copilului*, consideră că dezvoltarea inteligenţei, puterii de judecată, sensibilităţii sunt posibile printr-o înţeleaptă corelare a disciplinelor de învăţămînt: ştiinţele naturii, matematică, istorie, geografie, literatură, artă, gimnastică. Exerciţiul fizic contribuie la menţinerea sănătăţii şi la frumuseţea trupului. Mediul şcolar creat de arhitectură, decoraţie interioară, operele plastice originale ale creatorilor şi ale copiilor contribuie la modelarea simţului estetic. Ellen Key spunea: „Dragostea pentru artă nu se trezeşte decât dacă suntem înconjuraţi cu obiectele de artă pe care le putem gusta în libertate şi linişte”.

Maria Montessori (1870-1952), pedagog şi psiholog italian, considera că simţurile, inteligenţa, forţa fizică, intuiţia se dezvoltă prin joc, forme, culori, armonii melodice, lectură, dans. Autoarea acordă o atenţie deosebită educaţiei muzicale. Simţul şi inteligenţa muzicală se exersează prin exerciţii atractive de ritm, prin gimnastică ritmică. Perceperea şi trăirea muzicii la vârsta copilăriei, se exersează prin interpretare vocală şi instrumentală, prin iniţierea în arta dirijoratului. Este semnificativ faptul că M. Montessori, prin lucrarea "Descoperirea copilului" lansează un demers strategic cu deschidere pentru educaţia generaţiilor de viitor.

Edouard Claparede (1873-1940), psiholog şi pedagog elveţian, şi-a axat concepţia sa psihopedagogică pe două idei: *şcoala pe măsură şi educaţia funcţională*. Conform convingerilor autorului, dezvoltarea simţului estetic se exersează prin toate tipurile de activităţi, în special prin cele artistice.

Jean Jacques Rousseau a pus în centrul gîndirii pedagogice teoria conform căreia educaţia trebuie să ţină seama de natura copilului, s-o respecte, să-i stimuleze facultăţile, să-l deprindă pe elev a fi liber în opţiunile sale. J. J.

Rousseau în lucrările sale susține necesitatea revenirii la posibilitățile naturale ale copilului.

Pedagogul rus Konstantin Uşinski (1824-1871) în publicaţiile sale a insistat asupra rolului limbii şi literaturii materne pentru educaţia naţională şi estetică a elevilor, totodată acordînd o deosebită atenţie educaţiei elevilor prin *cântul vocal-coral.* Uşinski vedea în amploarea cântului din şcoală un exemplu pozitiv, demn de urmat pentru culturalizarea întregii societăţi.

Generalizând conceptele filozofilor, pedagogilor, psihologilor din trecut care s-au referit la aspectele *artistice și estetice* ca factori formativi ai culturii spirituale, putem conclude că pe toți autorii îi unește principala viziune, cea de integrare a domeniilor artistice, care să conducă respectiv la formarea unei personalități integre.

În gândirea estetică românească primele date despre conceptele estetice le găsim la marii cronicari: D. Cantemir, M. Costin, Dosoftei. Contribuții semnificative la valorificarea teoriei esteticii le sesizăm în creațiile autorilor: A. Odobescu, M. Eminescu, I. Caragiale, care în operele lor de valoare națională și universală au lansat idei ale frumosului din perspectiva raportului *artă - viață*.

În sens didactic, din perspective istorice, interesează în mod special, cum au fost evoluțional modificate componentele constituente ale procesului educațional. Care au fost etapele de cercetare și identificare a noilor elemente de organizare și eficientizare a procesului educațional instituționalizat. Analiza literaturii de specialitate dovedește că aproximativ până la jumătatea sec. al XX –lea didactica, calificată drept disciplină, știință și artă a instruirii, a fost centrată predominant pe conținuturile disciplinelor școlare, fapt care a definit-o drept *didactică a conținuturilor.*

Dacă supunem analizei variabilele istorice ale subiectului cercetat, atunci este cazul să scoatem în evidență cele mai relevante rezultate științifice de care dispune pedagogia educației până în acest moment. Necesitatea de a crea frumosul şi de a trăi într-un mediu frumos s-a afirmat în preistorie prin confecţionarea uneltelor care satisfăceau nu numai cerinţele practice, dar şi cerinţele estetice - forme, culori, ornamente, împodobirea pereților peșterilor cu desene, vestimentaţia şi accesoriile purtînd stereotipul *gustului estetic*.

Frumosul, în multe privințe face radicală deosebirea dintre existențialitatea omului și a altor vietăți ale lumii terestre. Strămoșii noștri au intuit destul de bine că frumosul este corelat cu sensibilitatea, înțelepciunea, armonizînd totodată aceste calități importante cu sensurile superioare ale vieții

omului, adică cu *cultura estetică şi artistică,* care are ca obiect comportamental **esteticul şi artisticul.**

Aceste forme culturale utilizau şi continuă să utilizeze limbaje specifice: *limbajul estetic,* alcătuit dintr-un cuplu de termeni (frumos, urît, liric, tragic, comic etc.); *limbajul artistic* (elementele formei literare: *motiv, frază, propoziție, parte, epizod;* intonația literară, compoziția literară cu elementele sale de: *echilibru, simetrie, circularitate etc.).*

Reieşind din cele expuse, ipotetic putem constata că din cele mai vechi perioade istorice modul estetic de viaţă era transmis prin imitaţie şi iniţiere de la o generaţie la alta. Generațiile anterioare au căutat să îmbine agil manierele de afirmare a tineretului în câmpul producerii de materiale alimentare/utilage şi producerii/valorificării materialelor cu conținut artistic. Actualmente, însemnătatea acestei acțiuni entuziasmatice de a păstra şi valorifica valorile culturale ale trecutului creşte şi mai mult, deoarece urmăreşte formarea şi dezvoltarea la tinerele generații a capacităţilor de a simţi şi înţelege frumosul în artă, în natură, în viaţa socială.

Viziunile noastre le putem confirma cu ideile autorului G. Văideanu, care afirmă că educația estetică are în vedere mai întîi frumosul artelor (literatură, muzică, pictură), iar în al doilea rând, frumosul în natură, şi nu în ultimul rând frumosul în viața socială[2]. Asemenea afirmații le putem explica prin faptul că ”arta nu are monopol asupra esteticului” (S. Marcus), ci dimpotrivă, esteticul se extinde asupra tuturor domeniilor existenţei umane.

Din textul *Dicționarului enciclopedic român* (1964) sesizăm următoarele: în procesul muncii s-a format capacitatea omului de a crea ”după legile frumosului”, de a da obiectelor o formă armonioasă, corespunzătoare destinației lor şi proprietăților naturale ale materialelor din care sunt executate. Termenul de **estetic** îşi trage începuturile din grecescul *aisthesis,* cu sensul *a simți*. Fenomenul *estetica* treptat evoluează ca ştiință integră prin conținuturile, principiile şi metodele de cercetare specifice domeniului frumosului în viață şi în artă.

Din punctul de vedere al filozofiei, termenul „*estetic*” este vehiculat ca sinonim al cuvântului *frumos*, care desemnează teoria sensibilității pentru frumos, în special, pentru *frumosul* (esteticul) *artistic*.

Problema interacţiunii artelor - a corelării, interferenţei, a legăturilor reciproce – este una din problemele de bază ale esteticii. Ea a fost abordată în

[2]Văideanu G. Cultura estetică şcolară. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967.

lucrări importante ale lui Pitagora, Voltaire, Goethe, care subliniază că în natură toate lucrurile există într-o anumită ordine şi corelare armonioasă.

Printre aspectele primordiale ale soluţionării problemei în ceea ce priveşte formarea personalităţii contemporane este interacţiunea artelor, în general, şi *interacţiunea literaturii şi artelor*, în special, eficienţa educativă a ce poate fi sporită în condiţiile unui demers metodologic întemeiat ştiinţific, astfel ca *sensibilitatea artistică* să ofere fiecărui receptor de muzică şi cititor de literatură starea estetică de bine – *starea de cânt.*[3] şi *starea de lectură.*[4]

Omul este considerat drept o fiinţă artistic-estetică. *Arta este esenţială fiinţei*[5], pierderea acestei calităţi ar însemna şi pierderea identităţii sale umane. În acţiunea de desăvîrşire a fiinţei umane, astfel îndepărtîndu-ne de perspectivele sumbre ale umanităţii, cea mai semnificativă şi mai eficientă formă de desăvârşire a acesteia fiind educaţia artistic-estetică.

Procesul educaţional este un fenomen deschis, care se desfăşoară transparent, în văzul tuturor actorilor şi în văzul factorilor sociali. Clasa de elevi este un ”mini-laborator social", care întruneşte în sine toate relaţiile din societatea umană. Relaţionarea, comunicarea, dialogul dintre elevi, elevi şi profesor, zi de zi îmbogăţeşte experianţa pozitivă a fiecărui actor al procesului educaţional. Hărnicia, voinţa de a învinge, bucuria succesului personal şi colectiv nu lasă loc pentru starea de complexare, de apatie. Ceea ce elevul nu poate exprima, comunica prin cuvinte, prin mesajele literar-artistice, el compensează această situaţie prin cânt, prin transpunerea sa şi a celora care îl ascultă în rolul artistic al creaţiei muzicale îngânate, interpretate.

Legea conexiunii universale se manifestă cu o forţă dublă chiar la prima vedere, prin integralizarea celor două tipuri de interacţiune: a celor două genuri de artă, literară şi muzicală, şi a celor doi subiecţi ai educaţiei, pedagog-elev.

Deşi există suficiente repere teoretice, elaborate începând cu antichitatea şi pînă-n zilele noastre, în ştiinţa şi practica educaţională s-a creat o situaţie contardictorie, când, pe de o parte, activităţile educativ-didactice se realizează sub mai multe aspecte, iar pe de alta, problema interacţiunii activităţilor rămîne cercetată insuficient, nefiind corelată cu dezvoltarea şi formarea personalităţii elevului.

[3]Gagim I. Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale. Chişinău:Editura ARC, 2007.
[4]Pâslaru VL. Introducere în teoria educaţiei literar-artistice. Chişinău: Museum, 2001.
[5]Lupaşco S. Logica dinamică a contradictoriului. Bucureşti: Editura politică, 1982.

Interacțiunea literaturii cu artele pe cât este de complicat pe atât este și de important, dezvăluind un potențial de educație literar-artistică și estetică a elevilor, valoarea căruia necesită investigații teoretice și aplicative serioase. Interacțiunea literaturii cu artele formează tipul principal de relații interdisciplinare al disciplinelor *Limba și literatura română* și *educația muzicală*. Este evident faptul că nici un alt obiect de studiu nu e în stare să realizeze funcția cognitivă şi educativă aşa cum le revine activităților verbal-artistice și muzical-artistice, deoarece scriitorii și compozitorii apelează nu numai la rațiunea elevilor, ci și la sentimentele, emoțiile lor.

După cum susține R. Steiner interacțiunea artelor ne conduce spre o paradigmă de coexistență a *interiorului și exteriorului,* fapt care ne deschide spre raportul artei și sensibilului/ suprasensibilului, al *raportului dintre natura exterioară și interiorul ființei umane*[6].

Conform opiniei D. Grigorescu rezultă că interacţiunea artelor are o influenţă educaţională benefică începând cu vârsta preşcolară, când copilul nu ştie de literă: el numeşte ceea ce vede desenat şi doar după asta îşi dă seama că aude unul şi acelaşi sunet, mai apoi găseşte forma grafică a acestui sunet[7].

Unii cercetători au viziuni avansate în ceea ce priveşte valorificarea interacțiunilor lieraturii și artei în formarea personalităţii elevilor care ar trebui să se întemeieze pe valorificarea preponderentă a caracteristicilor cunoașterii artistic-estetice - sensibilzarea artistică, încurajarea trebunței de a consuma și crea frumosul, formarea unei viziuni artistic-estetice unitare asupra lumii[8].

Literatura și muzica se adresează concomitent și deopotrivă ”inimii și minții” copilului, adică ființei intelectuale și ființei spirituale a omului[9].

Instruirea și educația artistic-estetică a copiilor se face preponderent prin activități verbal-artistice, care sunt reluate și în învățământul primar și care urmăresc atingerea unui sistem de obiective generale și specifice, care, la rândul lor, decurg din specificul materiilor de predare-învățare. Pentru cele două vârste, acestea sunt selectate preponderent din folclorul poetic și cel muzical național și al altor popoare[10].

La vârsta școlarității predomină curiozitatea și dezvoltarea emoțională și intelectuală – premise definitorii pentru educația artistic-estetică. Aici se

6Steiner R. Artă și cunoașterea artei. Cluj-Napoca: Editura Triadex, 2002.
[7]Grigorescu D. Arta de azi şi răspântiile ei. Bucureşti: Meridiane, 1994.
[8]Pâslaru VL. Valoarea educativă a interacțiunilor literare. Chișinău: Lumina, 1985.
[9]Pâslaru VL. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001.
[10]Sârbu S., Cemortan S. Competențe de cunoaștere prin conținuturi integrate. Ghid metodic. Chișinău: Epigraf, 2004.

manifestă elemente ale gustului estetic, se fac prezente primele judecăți estetice cu privire la anumite elemente și fenomene ale operelor literare și muzicale, se manifestă trebuința de a crea frumosul în societate, în literatură și artă. Din cele relatate mai sus putem conchide că valorificarea interacțiunii literare-muzicale ajută la satisfacerea necesităților afective ale elevului mic, la stimularea activității fundamentale a copiilor, la susținerea curiozității copiilor. Pasiunea elevilor de vârstă școlară mică pentru muzică și literatură nu este întâmplătoare, deoarece ele sunt în strânsă legătură cu sfera afectivă a psihicului copilului. Viața copilului este atât de bogată în stări afective și doar în muzică și literatură își găsește un mijloc de trăire emoțională potrivită cu firea lui.

Abordarea *esteticului* și *artisticului* în artă, ne obligă să accentuăm specificul operei de artă, care constă în aceea că subiectul artistic, prin posibilitățile sale de a influența emoțional-creativ asupra subiectului-receptor, transcende logica cunoașterii prin noțiuni, termeni etc., ceea ce distanțează receptorul de arta vie, de a sensibiliza și medita asupra celor lecturate (în activitatea literară), sau a creațiilor muzicale audiate (în muzică). În această ordine de idei, formarea la elevi a culturii de receptare adecvată a operei artistice (literare, muzicale etc.) merită a fi ridicată la un nivel educațional de prestigiu.

Prin urmare, vom menționa că, pentru a forma o *cultură artistic-estetică,* este nevoie de efortul concertat al mai multor domenii artistice (discipline școlare similare: literatură, pictură, muzică), fapt care ne permite să constatăm posibila existență a unei *pedagogii artistic-estetice.* În sens practic, aceasta ar însemna că nu este destul ca elevul să povestească sau să recite textul literar, să relateze despre muzica audiată sau să intoneze o melodie, el mai trebuie să realizeze astfel de acțiuni în mod *artistic* și *frumos.*

De două-trei decenii încoace pedagogia (în cooperare) se axează în special pe astfel de domenii cum sunt: *dezvoltarea creativității, identificarea copiilor dotați (*mai cu seamă în sfera artelor). Actualmente, asistăm la evenimente în care promovarea consistentă în învățământ a ideii de interacțiune eficientă a metodologiilor dintre disciplinele artistice (literatura română, muzică, arte plastice etc.) este (ar trebui să fie!) un obiectiv primordial al *educației artistic-estetice.*

În linii mari, educatia estetică nu înseamnă altceva decât dezvoltarea capacității copilului/elevului de a recepta, evalua, trăi și crea valorile frumosului. Bineînțeles, noi vom interoga aceste paradigme educaționale, în

special, cu referire la aspectele ce ţin de acumularea experienţelor estetice doar în domeniul artistic. În acest sens, destul de potrivită este afirmaţia: *arta sonoră este în mod implicit şi o disciplină a educaţiei*[11].

Cu privire la rolul literaturii şi muzicii în educaţia estetică a copilului compozitorul D. Kabalevski menţiona: ”Lăsându-ne în suflet impresii ce nu se vor şterge în decursul întregii vieţi, literatura, muzica ne predau din fragedă copilărie o lecţie de etică, morală şi ideologie. Cu cât aceste impresii sunt mai bogate şi mai substanţiale cu atât mai bine şi mai cu succes decurge dezvoltarea de mai departe a lumii spirituale a copiilor” [12] căci, în timpul receptării diferitor opere de artă (cântec, tablouri, text literar) copiii manifestă tulburare, compasiune, bucurie.

Semnificativ pentru conceptualizarea *atitudinii estetice,* notează Kant, care tratează frumosul artistic drept valoare autonomă, pentru care stimulul principal este ”*emoţia estetică, ea se naşte atunci când produce o armonie perfectă între imaginaţia noastră plastică şi tiparele inteligenţei noastre*”.

Prin urmare, putem afirma cu certitudine că Educaţia estetică constituie o componentă-cheie a formării vocaţionale a personalităţii umane, prin care se realizează armonia între toate componentele educaţiei. Educaţia estetică favorizează formarea sentimentelor intelectuale, a convingerilor morale, fortificînd şi echilibrând întreaga personalitate, permiţând, în acelaşi timp, realizarea idealului educaţional integrat.

Cele expuse ne permit să ***conchidem*** *că impactul artelor, mai cu seamă cea* ***muzicală şi literară,*** *se reduce la influenţa pluridimensională în dezvoltarea personalităţii elevului.*

Bibliografie

1. Gagim I. *Omul în faţa muzicii.* Bălţi: Presa univ. Bălţeană, 2000.
2. Gagim I. *Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale*. Chişinău:Editura ARC, 2007.
3. Grigorescu D. *Arta de azi şi răspântiile ei.* Bucureşti: Meridiane, 1994.

[11]Gagim I. Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale. Chişinău:Editura ARC, 2007.

[12]Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца. Изд-во: Просвещение, 1984.

Istoria filozofiei. *Vol. I*. Editura Ştiinţifică. Bucureşti, 1958.
4. Кабалевский Д. *Воспитание ума и сердца*. Изд-во: Просвещение 1984.
5. Lupasco *S. Logica dinamică a contradictoriului*. Bucureşti: Editura politică, 1982.
6. Pâslaru VL. *Valoarea educativă a interacţiunilor literare*. Chişinău: Lumina, 1985.
7. Pâslaru VL. *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice.* Chişinău: Museum, 2001.
8. Petrovici I. *Douăsprezece prelegeri univesitare despre Imanuel Kant*. Iași: Editura Aurora, 1994.
9. Sârbu S., Cemortan S. *Competențe de cunoaștere prin conținuturi integrate. Ghid metodic*. Chişinău: Epigraf, 2004.
10. Steiner R. *Artă și cunoașterea artei*. Cluj-Napoca: Editura Triadex, 2002.
11. Văideanu G. *Cultura estetică şcolară.* Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1967.

Raţiune şi simţire

Sense and sensibility

Ovidiu-Marius Bocşa [1]

Abstract

The title of our paper reminds the novel with the same name by Jane Austen, in which the two sisters Elinor and Marianne are representative for two attitudes, and we find that a good life requires both reason and sensibility and their compensation; they should not be absent in a sane society. But, do we live in a sane society?

Maybe we should ask about the practical reason, the "operational rationality" that led to the kind of society in which we live: one focused only on reason.

Without illusions and utopias, we try to find answers for a society based on strong values that can save humanity.

Keywords: rationality, self -control, interest.

Titlul aminteşte de romanul cu acelaşi nume al lui Jane Austen, în care surorile Elinor şi Marianne[2] reprezintă cele două atitudini, respectiv, faptul că o viaţă bună solicită completarea şi compensarea acestora, mai exact, raţiunea

[1] drd. la Universitatea de Nord Baia Mare, Şcoala Doctorală: Filosofie.

[2] *În contextul întâmplărilor vieţii, contrar aşteptărilor, fata romantică dovedeşte mult simţ practic iar cea extrem de raţională se lasă condusă de pasiune în alegerea partenerului.*

şi sensibilitatea nu trebuie să lipsească într-o societate sănătoasă. Dar trăim într-o societate sănătoasă ?[3] Răspunsul ţine în mare măsură de spiritul timpului. Atât literatura[4] cât şi istoria, stau mărturie asupra complexităţii problemei. Iluminismul a mizat totul doar pe raţiune. Max Horkheimer şi Theodor W. Adorno, folosind conceptele freudiene au descris în "Dialectica Iluminismului", analogia "păţaniilor culturii" cu întâmplările lui Ulise. Dincolo de regresul culturii în mit, se întrevede şi eşecul raționalității, marcat în veacul trecut prin copleşitoarea experienţă Auschwitz[5]. I**mperativul adornian** este de a acționa în așa fel, încât niciodată asemenea tragedii să nu se mai repete. Fără a avea ceva împotriva optimismului iluminist și a raționalității, Adorno păstrează reticențe în privința marilor speranțe: mereu există posibilitatea ca raţiunea să cedeze locul ideologiei.[6] Existența umană are un statut privilegiat prin raportarea la absolut și la omul însuși, demn de luat în seamă când face posibilă trecerea raţiunii "existenței în sine" în acceptabilul raționalității "existenței pentru noi".[7] Valoarea raționalității afirmată de H. Putnam (în "Reason, Truth and History") rezidă în faptul că ne permite să stabilim o potrivire a mijloacelor cu scopul. Pentru Stephane Lupasco (în "Logica dinamică a contradictoriului"): "Sistemul psihic, ca a treia materie energetică, se formează și se definește printr-o semiactualizare și

---

[3] Întrebarea şi-a pus-o Erich Fromm în "Sane society" şi ea poate fi reiterată ca una din problemele fundamentale ale epocii noastre, în care vedem drept o necesitate stringentă a defini şi exersa acceptabilul, distribuindu-l în toate domeniile vieţii şi în primul rând, în stilul nostru de viaţă, cu atât mai mult, cu cât se pot descrise o mulţime de lucruri inacceptabile; şi totuşi, această problemă nu este socotită drept o prioritate.

[4] "Thomas Gradgrind, domnule. Un om al realităţii. Un om pentru fapte şi calcule. Un om care porneşte de la principiul că doi şi doi sunt patru, şi nimic în plus." Micuţei Sissy Jupe nu i se îngăduie nici sentimente nici imaginaţie, nici măcar numele de alint."Fata cu numărul 20" trebuie să reţină că "nu mai e nimic afară de fapte şi nici nu avem nevoie de nimic altceva. Nu trebuie să fim fericiţi, ci trebuie să fim realişti". Excesele acestui tip de educaţie duc la evoluţia tragică a personajelor. Un alt exemplu "Scarlet Letter" de Nathaniel Hawthorne,ne arată educaţia puritană şi tragicul contrast dintre realitate şi aparenţă, dintre un tip de legalitate şi nesupunerea sentimentlui, rezistenţa simţămintelor faţă de tirania raţiunii. Contrastul este însă şi mai puternic faţă de libertatea şi libertinismul zilelor noastre, cu disoluţia familiei şi a sentimentelor care o justifică şi care fac societatea actuală să fie aşa cum este acum, cu legalitatea permisivă a multor lucruri inacceptabile.

[5] Adorno se întreba dacă după Auschwitz mai e posibilă poezia, arta, cultura în general şi construia o etică a rezistenţei în aspectele cele mai concrete ale experienţei,indicând nevoia unei educaţii care să se opună barbariei.

[6] Despre ideologie ca formă degradată a gnozei vorbeşte Alain de Besançon. Reţinem şi expresia hegeliană "viclenia istoriei" care descrie faptul că orientarea teleologică a omului, acţiunile lui privind spre un scop, pot devia deoarece omul nu îşi alege şi condiţiile, iar acestea, alături de alţi factori pot duce la rezultate diferite, chiar opuse faţă de cele spre care se năzuia. Prin acţiunile lor, nu întotdeauna bine concertate, oamenii (interacţionând) eliberează înlănţuiri cauzale, al căror curs nu mai poate fi controlat.

[7] Ludwig Grunberg, Ontologia Umanului,Ed. Academiei,Bucureşti,1989 pp 156-165

semipotențializare respective și reciproce ale dinamismelor și sistemelor antagoniste, în starea sau sistemul pe care l-am numit T, care este însuși sistemul noțiunii de control. În jurul acestei stări – sau terțul inclus, caracterizând logica originală a pshismului - există oscilații neîncetate, conform cerințelor, după cum ne amintim, activității aferente și eferente sau ale cunoașterii senziorale și cunoașterii axiologice, generând tocmai prin această coexistență dinamică a cunoașterii, fundamentul dinamicii controlului."[8]

Starea de sănătate sau de boală mintală poate fi definită pornind de la acest aspect al auto-controlului.[9] Raționalitatea este rațiunea practică, dar preluând scopul și metoda științei ne orientează spre producția economică și culturală, treptat, îndepărtându-ne de rostul însuși al acțiunii în care suntem cuprinși. Rațiunea ca simplu instrument, reificarea, prioritatea producției de mărfuri, munca înstrăinată, alienarea omului, industria culturii etc. sunt reperele ce desemnează **raționalitatea instrumentală.** Interesele sunt cele care orientează și motivează activitățile noastre iar relațiile de producție și modul de producție își pierd adecvarea, intrând într-un angrenaj care transformă omul în obiect și conduce la alienare.

Există însă și o reacție practică, valorică, prin care se asigură atitudinea rațională și care se exprimă prin **atitudinea emancipatoare.** Raționalitatea trebuie să aibă alte criterii de relevanță. Unul dintre acestea este **acceptabilul** care trebuie redefinit, pentru a da valoare autentică atitudinii, conduitei și acțiunii umane. **Raționalitatea semnificantă** este cea care deslușește sensul și rostul vieții însăși și statornicește un stil de viață.

I.Despre sentimentul binelui cu lămurirea dinspre acceptabil

Dacă cercetarea noastră se înscrie în dezbaterile legate de problemele multiple și dificile ale lumii în care trăim, iată-ne revenind și accentuând nevoia definirii permanente a **acceptabilului** în a cărui arie semnificantă rămâne valabilă și relația dintre valoarea estetică și morală, și susținem ceea ce face mai departe ca teoria relației dintre judecata estetică și cea morală să

a) [8] Op.cit.,p.343

[9] *Ar trebui meditat asupra unei poezii a lui Oscar Wilde: De ce cu toții ucidem ceea ce iubim?*

devină o practică cotidiană printr-o educație adecvată, prin exersarea și receptarea valorilor autentice și a aspectelor inedite ale inefabilului ca și a celor poate necunoscute încă (sau rămase fără nume) asociate acestui acceptabil.

Premisele acestei cercetări indică minimal, câteva exigențe ale acceptabilului:

1. Să nu ne comparăm cu absolutul, zeii, *daimonul*, idealul, idolii, partea cea tare a spiritului și sufletului nostru, ci să rămânem la onestitatea recunoașterii acceptabilului personal, cu limitele și insuficiențele raportării noastre la acesta.
2. Păstrăm absolutul propriu numindu-l Acceptabil, la superlativul necomentat al respectului cuvenit fiecăruia de către fiecare, tocmai prin recunoașterea sinceră și atașată (neprefăcută) a lui ca acceptabil inefabil, care odată numit, ar putea fi numit greșit și din această precaritate a numirii riscând a pierde orice cale de înțelegere sau comunicare cu celălalt, prin trezirea răzbunării, invidiei, sentimentelor negative, care oricum, viețuiesc în preajma noastră asemenea unor ispite, tentații, porniri anarhice, monștri, demoni, djini, umbre ale spiritului nostru.
3. Să recunoaștem în acest acceptabil (indiferent de ortografierea sa, cu majusculă sau fără) cenzura demnității noastre, a omeniei și omenescului.
4. Dacă am folosi alt mod de comunicare decât prin cuvinte, dacă am vorbi prin sentimente, iubirea ar putea indica acest acceptabil, iar analogiile experienței, ne pot confirma valabilitatea celor spuse prin cuvinte, despre același acceptabil, căci caritatea dezvăluie adevărul și acesta se menține prin iubire, altfel se degradează.
5. Dacă am comunica prin faptele noastre și poate ar fi mai simplu decât prin cuvinte, fără întortocherea sau obișnuita lor lipsă de adecvare, ar putea fi și ele lipsite de coerență sau consistență fără semnificarea lor și fără orientarea și încredințarea simțămitelor; și totuși, deținem reperele spre a nu ne rătăci.
6. Dacă am lăsa faptele noastre să fie călăuzite doar de rațiune, și am face din ea acceptabilul nostru, din ontologia faptelor am putea reține pe cele ale divinului și cele ale omenescului dar neomenescul sau lipsa de omenie și pietate surprind și reconfirmă nevoia nenumitului acceptabil, iar dincolo de acesta, estimarea faptelor rămâne lipsită de rost, în ciuda preciziunii sau corectitudinii acestor fapte. Dacă aprecierea faptelor s-ar face tot prin sentimente, apartenența implică un acceptabil iar acceptabilul are supoziția asentimentului.

7. Acceptabilul nefiind nici în vid, nici în absolut (decât în măsura aspirației și tendinței, obișnuinței de absolutizare), adecvarea și corectarea noastră permanentă ne poate feri măcar parțial de marile greșeli ale raportării.

II. Câteva virtuți și limite ale artei în dezvoltarea acceptabilului

Arta poate deschide orizontul omenescului, în sensul dezvoltării unei sensibilități specifice. Uneori, putem recunoaște metamorfozele operei în obiect, sesizând adevărul multor aspecte ale vieții sau a viselor și dorințelor noastre când magia sensibilului se condensează, lăsând semnificatul să se identifice cu semnificantul. Mikael Dufrenne[10] susține că semnul este un obiect total care relevă sensul în momentul culminant al apariției sale, iar obiectul reprezentat primește consistemță, devenind obiect estetic. Cu ajutorul imaginației el va genera atitudinea (atracție-respingere), va unifica sensibilul spre "a converti experiența în ceva vizibil și a o face să acceadă la reprezentare"[11] care permite intuirea sensului, atragerea sentimentului în traversarea meditației, inclusiv reflecția asupra acestuia. Aflându-ne în prezența unei cunoașteri implicând simțirea, descoperim prin sentiment expresia unui sens ce se reiterează cu solicitarea reflecției și îmbogățește realitatea prin atitudinea noastră critică și atitudinea afectivă.[12] Theodor Adorno surprinde privilegiul filosofic[13] și artistic în contrast cu obișnuitul ideal al științei, adică obiectivitatea cunoașterii dialectice, are nevoie chiar de mai multă subiectivitate față de care există o rezistență a spiritului pozitivist față de presupoziția elitistă.

Recunoaștem adevărul artei (după indicația lui Tudor Vianu) prin faptul că "în formele plăsmuirii estetice arta introduce valori interesând toate domeniile culturii. Taina influenței ei stă desigur, în această împrejurare, care explică în același timp, ceea ce s-ar putea numi paradoxul artei: fapul că participă la întregul mobilism al istoriei, privită ca pură organizare formală, cu

[10] *M.Dufrenne,Esthetique et Philosophue,Klincksieck,1967,p.107,vezi și Ibid. Fenomenologia experienței estetice,vol 2, p.22*

[11] *Grunberg, Op.cit. p.170*

[12] *Idem. Prin sentiment se recunoaște ceea ce se știe deja: lectura imediată a expresiei este rezultatul cunoașterii (de tip afectiv)înaintea înțelegerii.Și aceasta întrucât există ceva ,independent logic de orice exxperiență,ce exprimă sensul imediat în experiența estetică,sens prin care se enunță spontan obiectul acesteia.*

[13] *Ralph Dumain,The Autodidact Project,T.W.Adorno The privilege p.1-2*

scopul în ea însăşi, sfidează această mobilitate şi se ridică deasupra ei."[14] Putem dobândi o oarecare experienţă în a sesiza **valorile artistice** care depind de structura formală. Ne referim la **valorile estetice** descoperind dependenţa lor de demersurile substanţiale ale **experienţei estetice** care se realizează prin atitudinea ce permite actualizarea şi împlinirea sa.[15]

Prin educaţie, sensibilitatea noastră de percepţie şi chiar de creaţie, poate ajunge la un anumit nivel ce, în unele privinţe, depăşeşte raţionalitatea ştiinţifică privitoare la precizie şi exactitate, dobândind, prin exersare, calităţile semnificării şi descifrării semnelor pe care le punem şi le regăsim în creaţia noastră. Creativitatea priveşte atât opera cât şi interpretarea ei. Dacă pornim de la conceptul de **structură** al lui Jean Piaget[16], observăm că acesta este adaptat de Pierre Francastel ("Figura şi Locul",1967) la sistemele de semne şi în special, la cele artistice, picturale, urmărind o anumită ordine legată de spaţiul plastic, culoare, figură şi loc. Există o asemănare cel puţin metodologică la Michael Foucault ce instituie relaţia ordine - epistemă - limbaj. Am putea recunoaşte un acceptabil ce se distribuie "în funcţie de culturi şi epoci" într-o ordine…"înrudită, ca un tablou de variabile sau definite prin sisteme separate de coerenţe, compuse din asemănări..."[17]

Theodor Adorno având în vedere materialul muzical, compară muzica populară cu cea cultă. Ceea ce se spune despre organizarea materialului muzical ne apare uimitor de adecvat în construirea analogiei cu organizarea socială, cu posibilităţi şi imposibilităţi de substituiri de statut, roluri şi funcţii. Astfel, muzica populară producătoare de stimuli diferiţi de cei ai muzicii culte, urmează un ritm simplu, în vreme ce muzica cultă presupune o înlănţuire semnificativă de paşi ce nu pot fi schimbaţi, viaţa operei fiind dată de succesiunea detaliilor şi relaţia dintre ele ce nu poate fi inversată. Adorno menţionează că mare parte din public consideră valoarea ca ceva propriu, fără a lua în considerare valorile celorlalţi, dar gradaţia (organizarea lor) muzicală şi socială îi separă.

Ne întrebăm dacă nu cumva, ca şi în cazul muzicii populare, unde ritmul, măsura etc. apar ca ceva dat, şi în viaţa omului din popor nu este ceva dat (Revelaţia), raportându-se în funcţie de acestea, reglându-şi ritmul, paşii,

[14] *Tudor Vianu ,Estetica,EPL,Bucureşti,1968, p.4*
[15] *Roland Ingarden,Studii de estetică,Ed. Univers,Bucureşti,1978, p.345-346*
[16] *Jean Piaget,Introduction à l'épistémologie génétique,Paris,1950.*
[17] *Avem în vedere "Les Mots et les choses",1966 respectiv "Maladie mentale et Psychologie" 1954;"Histoire de la folie de l Age clasique",1961; "Naissance de la Clinique",1963, "Surveiller et punir.Naissance de la prison".*

orientarea, organizarea, după același dat, dezvoltându-se într-un anume fel în istorie, prin religie, prin datini, cutume, prin moralitate, toate acestea aflate într-o strânsă legătură? Considerăm că simţirea omenească ţine de trăsături umane orientativ-adaptative, cărora prin organizare, raţiunea le-ar stabili prioritățile iar exersarea lor dezvoltă posibilitatea experienţei spirituale. În fapt, însuși cuvântul "religo-religere" se referă la stabilirea de legături.[18] O analiză istorică a diviziunii în producerea muzicii și rădăcinile celor două ar putea furniza informații utile în direcția dezvoltării muzicii și personalității umane.

III. Funcția muzicii populare și statutul ei într-o organizare ca ceva dat

Caracteristica muzicii populare constă în standardizarea structurii.[19] Persoanele și dansul urmează aceeași linie melodică fără a aduce ceva nou Sunt standardizate și detaliile și forma iar terminologia e ca o întrerupere, indicând contrastul între întreg și părți de unde apare efectul specific. Primul efect e contrastul între cadru și detaliu dar nici un accent nu cade pe cadru, observă Adorno. Comparativ, muzica cultă face ca fiecare detaliu să derive sensul muzical de la totalitatea concretă iar aceasta, la rândul ei se exprimă prin relația vieții, relația dintre dintre detalii. Ca muzician, Adorno oferă multe lămuriri de specialitate în detaliu, indicând scopul standardizării și reacțiile standard, în sensul că, ascultarea muzicii populare e manipulată nu doar de interpreți, cât și prin natura inerentă a muzicii, într-un sistem de răspunsuri mecanice, în întregime opuse idealului individului în libertate, în societatea liberală, lucru ce nu are de-a face cu simplitatea sau complexitatea muzicii. În muzica cultă, fiecare element muzical, este "el însuși" și odată cu creșterea organizării se reduce posibilitatea substituirii între detalii.

Oare nu cumva, oamenii caută prin educație, prin experiențe și competențe, o cale a reducerii posibilității de substituire? Și mai departe, la nivelul organizării sentimentelor, nu cumva și acestea ne apar, precum iubirea, unice și tinzând spre absolut?

---

[18] *Un răspuns al căutării omului se află în I Ioan 4: 8-16.*

[19] *Există o relație între muzică și sociologie ,studiată de Theodor Adorno și Max Weber iar rezultatele converg în direcția unor influențe reciproce dovedite prin vechi documente ale călugărilor Evului Mediu care prin organizarea și standardizarea muzicii au contribuit implicit la tipuri de organizare socială și progresul acestora.*

IV. De la aspecte utopice ale artei și literaturii la raționalitatea semnificantă

Prin dezvoltarea modelului critic al culturii (pornind de la discutarea limitelor și virtuților marxismului și pericolul ideologizării) Ernst Bloch[20] a indicat dimensiuni utopice de anticipare în produsele confruntării dintre teorie și praxis. Acestea sunt micile reverii, anticipațiile conștiinței și imaginile dorinței în oglindă, dimensiunile utopice ale modei, publicității și altor fenomene culturale (literatura, filmul, artele), trăsăturile unei lumi mai bune, cu utopiile social-politice, cele tehnologice, arhitecturale și geografice, a căutării păcii și satisfacției, imaginile momentului împlinirii în special, cu privire la moralitate, muzică, religie, binele superior etc. Vicistitudinile speranței sunt asemenea cu odiseea hegeliană a spiritului (istorie și cultură).

Deoarece speranța însoțește conștiința cotidianului (prin funcția prezentifcării indicată de Pierre Janet, asemenea modalității narative) ce se fixează în povești, mituri, rituri, artă, religie, utopii filosofice și politice ce prezintă momente ale anticipării. De altfel, ca și pentru Whitehead, care pornește de la presupoziția orientării spre bine, mai bine și dincolo de bine (ce ajunge a contrazice forma inițială, acceptabilă). Imaginile anticipative proiectate ale vieții mai bune, îndreptățesc interogația asupra organizării și structurii modului de viață. Asupra acestui acceptabil s-au aplecat prea puțin însă oamenii, pentru a-l face recognoscibil și decidabil și a-l corela cu propriul interes. Baruch Spinoza[21] vorbește despre un determinism dar nu în sensul că ființa umană ar urma aceleași pattern-uri cauzale sau obiecte de altă natură (exterioare ființei umane).

Pe lângă limbajul corpului, ar trebui observat un limbaj al rațiunii care rezonează după cauze și scopuri, un limbaj pe care îl numim rațional. Agentul rezonant (unii l-ar putea numi rațiune, în vreme ce alții ar remarca insistența asupra dorințelor (factorul irațional) nu reprezintă condițiile antecedente. Rațiunile, interesele sau motivele noastre nu sunt independente de acțiunile

---

[20] *Ernst Bloch, The Principle of Hope, 3 vol., The MIT Press, Cambridge, Mass., 1986 vezi și Douglas Kellner ,Ernst Bloch, Utopia and Ideology.*
Critique. vezi și "Funcția utopică a artei și filosofiei" ,trad. Jack Zpes & Frank Mcklenburg. The Mit Press,Cambridge, Mass.

[21] *http://ro.scribd.com/doc/17359415/Benedict-Spinoza-Etica.Vezi în special partea despre sentimente şI afecte comparative cu Pierre Janet : http://en.wikipedia.org/wiki/Pierre_Janet; http://pierre-janet.com/JanetianStudiesBody.htm;respectiv despre funcţia realităţii : http://www.buildfreedom.com/tl/tl04ab.html; http://www.trauma-pages.com/a/vdhart-89.php*

noastre ci, se află în legătură conceptuală cu acestea, dar nu sunt în mare măsură cauzele însele. În felul acesta, nu s-ar putea anticipa acțiunile în funcție de acest rezonator. Cauzelor agentului pornesc de la descrierea persoanei întâi (deci a eului, a subiectivității) referitoare la acțiunea de înfăptuit. Așadar, dacă adevăratele cauze nu sunt predictorii, indicatorii a ceea ce urmează să facem sau mai complet, a ceea ce intenționăm să facem, avem de-a face cu altceva, adică rațiunile noastre, cauzele noastre sevesc procesului raționalizării, scuzelor, evaluărilor conștiente sau inconștiente. Înclin să cred că cele expuse aici, adică modul de înțelegere a lui Spinoza, vizează consensul cu psihologia cognitivă modernă, în speță cu REBT, dar deschide și un orizont fenomenologic, sau în orice caz, o potecă a gândirii filosofice și științifice care poate fi valorificată în continuare.

V. Virtuţile REBT[22] ca răspuns problemele noastre de viaţă

Terapia comportamentală realizată prin conştientizarea reacţiei emoţionale sau mai exact, *Rational emotive behavior therapy* (**REBT**) este o modalitate de înţelegere activă şi directivă cu găsirea de soluţii pentru problemele comportamentale derivate din reacţia emoţională inadecvată ce le însoţeşte. Predarea literaturii, asocierea cu imagini din albume de artă sau cu un anumit tip de muzică poate fi o variantă didactică de care educația în postmodernism poate ține seama, în ideea simplă a colecționării de imagini și melodii, de situații și personaje care, prin analogie, pot fi propriile noastre probleme de viaţă cu care ne confruntăm şi uneori, ne simţim copleşiţi sau depăşiţi de ele (profesori şi elevi, deopotrivă). De la experimentarea nespecializată până la dobândirea unei experiențe și valorificarea unor intuiții, primul pas este bunăvoința de ambele părți, un acceptabil îmbogățit pe parcurs.

Față de dominația împovărătoare a științelor (la modul cantitativ și fără justificarea aplicabilității practice a teoriei greoaie, nesistematizată, neorganizată și neadecvată vârstei, din manualele alternative, întoarcerea la

[22] *Ne referim la un sistem pshoterapeutic (teorie şi practică dezvoltată prin cercetările lui Albert Ellis), de apropiată înrudire cu psihologia cognitivă.Vezi şi http://en.wikipedia.org/wiki/Rational_emotive_behavior_therapy; http://ro.scribd.com/doc/220045016/Psihoterapia-Rational-Emotiva-Rebt*

artă, retorică şi reflexivitate poate fi o cale alternativă şi complementară. Abordarea REBT ne ajută să devenim conştienţi de câteva lucruri:

1.Uneori vedem lucrurile doar în alb sau negru;
2.Facem generalizări nejustificate;
3.Avem memoria lucrurilor negative;
4.Minimalizarea de sine;
5.Proiecţia unor simţăminte deasupra realităţii;
6.Deducţii pripite şi prejudecăţi;
7.Absolutizarea, generalizarea, idealizarea sub semnul "E absolut necesar/Ar fi trebuit".
8.Identificarea personelor prin acţiunile şi comportamentele lor;
9.Tendinţa autojustificării prin care excludem propria vină sau o exagerăm (învinovăţim pe altul sau ne simţim eronat responsabili de lucruri pe care nu le putem controla, ca şi cum de noi ar depinde totul);
10.Necunoaşterea adevărului, informaţie incompletă, nefolosirea hărţii corecte a realităţii:

- Când starea de indispoziţie devine permanentă, avem reacţii exagerate, ne resemnăm, judecăm pripit, ne exprimăm inadecvat;
- Nu putem mulţumi pe toată lumea, adesea nici pe noi înşine şi în orice caz, nu în toate privinţele, dar este bine să acceptăm ideea că nu există cazuri disperate, ci doar, ne-am lăsat copleşiţi;
- Putem cerceta cauzele indispoziţiei, furiei, nemulţumirii, nefericirii;
- Putem recunoaşte şi este de folos exerciţiul de recunoaştere a unor momente ale tristeţii, frustrării, descurajării, furiei, invidiei, geloziei, îngrijorării, stânjenelii, ruşinii, disconfortului, suferinţei la diferite personaje sau la acelaşi personaj în momente diferite, adică şi în cazul propriei persoane.

  Dar:

- Gândurile asociate acestor sentimente pot avea alternative care dau oarecare uşurare şi liniştire;
- Ideile ce ne trec prin minte au aprobarea noastră conştientă sau inconştientă la un moment dat şi putem reveni asupra lor pentru că nu sunt situate nici în vid, nici în absolute;
- Atitudinea oscilantă indică şi forţa de inerţie a vechilor obiceiuri care cel puţin, par a ne menţine într-o zonă cunoscută şi bine delimitată dar e preferabil să fie totuşi examinate și verificate dovezile concrete pe care le acreditează;

- Este utilă încercarea de a te pune în situaţia altuia sau/şi mai ales, de a face pentru tine însuţi ceea ce un bun prieten ar face.
- E lăudabilă încercarea de a fi bunul samaritean cu aproapele dar ea se poate exprima şi prin încercarea de a nu-ţi neîndreptăţi aproapele şi nici pe tine însuţi;
- Relativizarea lucrurilor permite reorientarea spre aspectele pozitive ale situaţiei;
- Suntem adesea prinzonierii unor greşeli, deci şi a unor idei preconcepute iar consultarea anturajului poate să ne elibereze ori să ne ofere aprobarea relativă la părerile sau acţiunile noastre;
- Interpretarea unui rol cu eventualele greşeli pe care le face personajul duce la emoţii similare situaţiilor reale dar şi la corecţii cognitive;
- E bine a defini şi redefini Acceptabilul;
- Prin modificarea posibilă a "hărţii lumii", ne dezvoltăm treptat un sistem de valori mai sănătos şi mai adecvat progresului spre binele şi fericirea personală;
- Buna obișnuință a deliberării în actele noastre etice şi a reactivității morale spontane și reducerea inerției unor scheme disfuncţionale ce ne leagă de: nevoia de aprobare a cuiva, nevoia de a reuşi cu orice preţ, de a demonstra ceva, vinovăţia şi blamul, infernul care înseamnă ceilalţi, fuga de responsabilitate, teama de ridicol şi alte temeri, povara trecutului, dorinţa de a nu-ţi complica viaţa, stringenţele perfecţionismului, rgiditatea şi intoleranţa.

VI. Concluzii

Raționalitatea, auto-controlul și interesul, în special propriul interes, pot fi corelate cu sensul moral. Fără a renunța la prerogativele raționalității, Benedict Spinoza, Max Scheler, Theodule Ribot, Pierre Janet ș.a. au încercat să readucă în atenție sentimentele și sensibilitatea, altfel spus, simțirea sufletului uman, arătând că trebuie să se țină seama și de acestea pentru a ajunge la un acceptabil recognoscibil.

Considerăm că în mod cert, arta poate deschide orizontul de acces la o parte, oarecum neglijată, a sufletului, aceea a sensibilității, a cultivării frumosului și binelui, în variantele imaginative pe care le oferă literatura, pictura, sculptura, muzica, cinematograful etc. Artiștii, fiosofii, psihologii și chiar oamenii de știință (în special medicii, care, în confruntarea lor cu Thanatos, au resimțit poate cel mai mult nevoia compensativă a experienței

semnificante a vieții, în aspectele ei ce țin de neștirbita speranță) susțin și participă la descoperirea, cultivarea şi dezvoltarea unor legături strânse între angajamentul imaginativ, cu opere de artă și de înțelegere morală.

"Sensul moral al vieții este determinat, de la început până la sfârșit, de binele însuși la care avem acces, prin interioritatea conștiinței și rațiunii noastre, în virtutea faptului că aceste forme interiorizate ale binelui s-au eliberat, datorită actelor morale, de sclavia pasiunilor şi de caracterul limitat al egoismului colectiv şi individual…"[23]

Considerăm că în obişnuinţele omului şi în stilul său de viaţă se poate reintroduce prin educaţie şi prin acordul tuturor celor care privesc spre un sens al viitorului, preocuparea pentru ceea ce arta ar mai putea să ofere în zilele noastre: Speranţa. Etosul speranţei ar presupune un dialog sincer -inclusiv la nivelul artei-, ar presupune ceea ce Joseph Ratzinger explică prin nevoia permanentă a accesului la adevăr: întâlnirea din relaţia sensibilităţii şi simţirii cu înţelegerea ca adâncire şi schimbare a fiinţei, **evitarea suprapunerii dintre "adevăr" şi "consens"**: "oamenii sunt capabili de consens, căci există adevăr împărtăşit împreună", dar consensul nu trebuie luat ca înlocuitor al adevărului; de libertate şi legătură interioară între libertate şi adevăr[24].

Neîndoielnic creativitatea este legată de libertate, dar "Libertatea de a face, nelimitată de adevăr, este dictatura scopului într-o lume lipsită de adevăr şi, cu aceasta sclavizarea omului sub aparenţa eliberării sale. Numai dacă adevărul contează prin el însuşi şi este văzut ca ceva mai mult decât succesul, numai atunci suntem liberi. De aceea, numai libertatea adevărului este libertate adevărată."[25]

Bibliografie:

1. Adorno, Theodor, *Teoria estetică,* Paralela 45, Piteşti, 2005.
2. Dufrenne Mikel, *Fenomenologia experienţei estetice,* 2 vol., Ed. Meridiane, Bucureşti, 1976.
3. Gadamer, Hans-Georg, *Actualitatea frumosului*, Ed. Polirom, Iasi, 2000.

[23] *Vladimir Solovieov, Îndreptățirea binelui, Ed. Humanitas, București, 1994 p.521*
[24] Andrei Marga, Absolutul astăzi, Ed.Ekon,Cluj, 2010, p.220.
[25] *Idem,citat din Joseph Kardinal Ratzinger, Wesen und Auftrag der Theologie.Versuch einer Ostsbestimmung im Disput der Gegenwart, p.34-35.*

4. Ghideanu,T, *Percepţie şi morală în fenomenologia franceză,* Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1979
5. Grumberg,Ludwig, *Ontologia umanului*, Ed. Academiei, Bucureşti, 1989.
6. Hartmann, Nikolai, *Estetica,* Ed. Univers, Bucureşti, 1974.
7. Husser, Edmund, *Scrieri filosofice alese,* Ed. Academiei Române, Bucureşti, 1993.
8. Husserl, Edmund*, Meditaţii carteziene,* Ed. Humanitas, Bucureşti, 1994.
9. Ingarden, Roman*, Studii de estetică,* Ed. Univers, Bucureşti, 1978.
10. Mergurgo-Togliabue, *G., Estetica contemporana,* Ed. Meridiane, Bucuresti, 1976.
11. Fromm, Erich, *Man For Himself, Holt, Rinehart and Winston, N Y,1941,1947.*
12. Fromm, Erich, *The Sane Society*. New York: Holt, Rinehart and Winston NY,1941,1955.
13. Fromm, Erich, *The Art of Loving, Bantam Books,* New York, 1941,1956.
14. Funk, Rainer, Erich Fromm, *The Courage to Be Human,* Continuum, New York.1982.
15. Marga,Andrei*, Absolutul astăzi ,* Ed. Ekon,Cluj 2010.
16. Sartre, Jean-Paul, *Imaginatia,* Ed. Aion, Oradea, 1997.
17. Sartre, Jean-Paul*, Psihologia emoţiei,* Ed. Iri, Bucuresti, 1997.
18. Solovieov, Vladimir, *Îndreptăţirea binelui*, Ed.Humanitas, Bucureşti, 1994.
19. Vadim,Teodor*, Orientări şi mize ale gândirii etice contemporane,* Ed. Ardealul, 2009.
20. Vianu,Tudor, *Estetica, EPL,* Bucureşti,1968.

Art-terapia, reechilibrare prin frumos

Art therapy, rebalancing through beauty

Cristina Georgina Eftimie [1]

Abstract

This paper highlights the valences of art-therapy in the therapeutical and rehabilitation direction. The paper begins with some considerations concerning the emergence of art and its roul over the time. The begining of art therapy is related to S. Freud and CG Jung and more recently, to the British artist, Adrian Hill. Art therapy has common elements with other therapies such as psychotherapy, counseling or verbal therapy. Art therapy facilitates the expression of trauma, stressful events, helping to raise awareness, acceptance and reintegration in a reasonable form. Art therapy requires no education, artistic talent and does not depend on aesthetic sense. It is applied in various cases and people with different diagnoses.

Through the phenomenon of catharsis it occurs the sublimation process which transforms agony into actions that produce aesthetic objects. Catharsis leads to the release, balancing and restructuring clients personality. The art therapy techniques contribute to the development of cognitive,

[1] Studentă, an II Psihologie- Universitatea Ecologică- Bucureşti,
Profesor Psihopedagogie Specială-Şcoala Gimnazială Specială, Nr. 10, Bucureşti

affective, motivational, volitional aptitudes and generates a reshaping of personality.

Art therapy helps clients by cultivating their sensitivity, forming and consolidating skills and psycho-motor coordination, harmonizing their movements and helping them express their feelings. The usefulness of art therapy is varied and directed to people with dementia, Alhzeimer soldiers released from military service, traumatized persons, abused children, people suffering from cancer or HIV, people who have survived various natural disasters, children with mental disabilities, non-verbals, persons with depression, anxiety. Art therapists lead clients through the process of expression and self-discovery.

They become mentors for their clients who become able to discover their own potential. There are presented some specific art therapy techniques: modeling, drawing, painting, sculpture, crafts, decorations, games and toys making, dance, mime, theater, music and verbal therapy. Artistic sessions can be organized individually or in groups, depending on the situation, diagnostic purpose.

Cuvinte-cheie: art therapy, catharsis, expression, sublimation.

I. Generalităţi

”*Omul pictează cu creierul, nu cu mâinile”*
(Michelangelo Buonarroti)

Concomitent cu progesul din tenhică, ştiinţă, sănătate, educaţie, artă au apărut domenii-hibrid care reunesc elemente din domenii diferite şi reprezintă un alt fel de a privi lumea. Un astfel de domeniu îl reprezintă art-terapia care poate fi văzută ca o disciplină, ca o terapie, ca un mod plăcut de petrecere a timpului liber, dar în acelaşi timp, ca o metodă care urmăreşte să cultive interesul pentru artă, pentru culoare, pentru procesul de creaţie, în general, asigurând o stare de bine, de relaxare, de satisfacţie. Prin art-terapie se realizează o intervenţie terapeutică şi compensatorie, care vizează dezvoltarea capacităţilor cognitive, afective, motivaţionale, volitive şi o armonizare a personalităţii. Activitatea de art-terapie cultivă sensibilitatea clienţilor, le formează şi le consolidează deprinderile de coordonare psiho-

motrice, le armonizează mişcările, îi ajută să îşi exprime sentimentele, le dezvoltă personalitatea.

În timp ce educaţia plastică urmăreşte formarea unei culturi şi a unor sentimente estetice şi valorizează în special produsul estetic, art-terapia pune accent pe procesul de creaţie propriu-zis, pe funcţia cathartică a artei, pe exprimarea sentimentelor şi a pulsiunilor prin procesul de creaţie, pe sublimare şi transformarea frământărilor sufleteşti în acţiuni care produc obiecte estetice.

Se crede că impulsul artistic îşi are originile în activitatea subconştientă a copilului, care se joacă, în strădania lui continuă de a se forma, în dorinţa lui simulantă şi contradictorie de a se impune atenţiei semenilor şi de a se izola, ca să guste întreaga seducţie a jocului. De asemenea, arta primitivă pare să demonstreze că nu este decât o continuare a activităţii de joc. Totuşi, s-a demonstrat că arta se trage din toate activităţile umane, ea este unul din modurile în care se foloseşte şi se consumă activitatea totală a omului (Matei, Popovici, 2005).

„Jocul devine artă atunci când cel care se joacă este un artist”- (E. Kramer). Având la baza înţelegerii psihologiei copilului, teoria lui Freud, E. Kramer fundamentează ideea de artă ca scop. Art-terapia are forţa de a sprijini Ego-ul, de a amplifica dezvoltarea sensului, de a înlesni maturizarea, în general. Principala funcţie a artei, în acest context, este de a contribui la dezvoltarea organizării psihice a individului, astfel ca acesta să fie capabilă să funcţioneze în condiţii de stres fără a se deteriora. În aceste sens, art-terapia devine atât o componentă a unui mediu terapeutic, cât şi o formă de terapie complementară.

Terapia prin artă este legată de conceptul de sublimare, de plăcerea pe care o obţine subiectul prin activităţi cu caracter artistic. Sublimarea, în viziunea lui Freud, este cel mai dezirabil mecanism de apărare al Ego-ului. Celelalte mecanisme de apărare, reprimarea, formaţiunea reacţională, proiecţia, regresia, raţionalizarea se concretizează într-o cenzurare a energiei libidinale (Tomşa, 2012).

*„În artă, sublimarea este obţinută când artistul înlocuieşte impulsul de a-şi exterioriza fanteziile cu actul de a crea echivalenţi pentru fanteziile sale prin imagini vizuale. Aceste creaţii devin artă numai când artistul reuşeşte să le facă inteligibile altora, pentru a comunica emoţii, imagini, trăiri. Imaginea este un substitut, un mod de a exterioriza experienţa de viaţă, pulsiunile erotice, traumele.”(*Matei, Popovici 2005, pag.164)

Art-terapeutul are menirea de a identifica şi a răspunde aspectelor evidente cât şi celor disimulate ale producţiilor copilului şi să-l asiste pe acesta în elaborarea de creaţii expresive din punct de vedere emoţional.

II. 1. Câteva consideraţii asupra apariţiei artei

Arta are origini străvechi, odată cu apariţia umanităţii. *„Homo sapiens era o fiinţă sesnsibilă la ceea ce numim frumos. Acest frumos pe care îi placea să îl savureze îl găsea în natură, în mediul ambiant dar îl putea crea el însuşi. Motivaţia pentru frumos este una dintre cele mai subtile motivaţii ale omului. Ea caracterizează omul şi apare din timpurile îndepărtate ale Paleoliticului continuându-se până astăzi"* (Bălăceanu-Stolnici, 2010, pag.113).

Oamenii peşterilor desenau animalele pe care urmau să le vâneze, atât cu scopul de repezenare simbolică şi exprimare artistică cât şi cu scop apotropaic, de protecţie împotriva duhurilor rele. Se pare că cereau ajutor şi sprijin la vânătoare de la spiritele benefice şi iertare pentru sacrificul pe care urmau să îl facă. Vestigiile rămase sunt foarte puţine, aparţin artelor plastice (desen, gravură, sculptură, pictură) şi s-au păstrat doar cele *realizate pe materiale rezistente (pietre, oase, fildeş) şi cele executate în locuri ferite de ravagiile intemperiilor (picturi din interiorul peşterilor)* (Bălăceanu-Stolnici, 2010, pag.113). Unele realizări artistice au fost create exclusiv pentru a fi frumoase, pentru provocarea trăirilor emotive, *„artă pentru artă",* altele poartă mesaje simbolice sacre sau magice realizate în cadrul unor preocupări magico-religioase iar altele îmbracă obiecte utilitare. Conceptul de artă este complex şi greu de definit. Există multe definiţii şi au existat preocupări pentru a defini arta, încă din antichitatea elenă. Mitul celor nouă muze, fiicele Zeului Apollo, de pe muntele Parnas se referă la existenţa şi clasificarea artelor, subliniind caracterul sacru al acestora. Astăzi, printre creaţiile artistice se regăsesc muzica, dansul, poezia, literatura, dramaturgia, arhitectura, fotografia şi cinematografia (Bălăceanu-Stolnici, 2010). *„Sunt producţii în care îndemânarea şi imaginaţia permit crearea de obiecte, ambianţe sau experienţe ce pot fi împărtăşite cu alţii"* (Encyclopedia Britanica *online*).

Încă din antichitate, filosofii recomandau vizionarea operelor de artă pentru o bunăstare fizică şi mentală dar arta avea în primul rând, un rol de stimulare cognitivă, afectivă şi volitivă.

„Percepţia ideilor duce la idei noi", afirma Sol Le Witt, artist american afiliat mişcării conceptuale şi minimaliste. Arta ne inspiră şi creează

noi punţi de legatură între elemente. Ideile, odată puse în practică, generează alte idei. *„Arta nu reproduce vizibilul, face ca lucrurile să fie vizibile”,* cum spunea Paul Klee, pictor elveţian.

II. 2. Art-terapia, între mit şi realitate

Apariţia art-terapiei a fost stimulată de cercetările lui S.Freud şi C.G.Jung care au susţinut ideea scoaterii la suprafaţă a unor aspecte îngropate în inconştient şi transmise sub formă de simboluri. Termenul a apărut în 1942 datorită artistului britanic Adrian Hill, care a descoperit puterea vindecătoare a artei în lupta cu tuberculoza. În 1945 apare lucarea lui A. Hill, „Art versus illness”, care va punele bazele acestei metode. Aşadar, Art-terapia se practică, ca şi profesie de şaizeci- saptezeci de ani, dar nu este o practică nouă. Terapia prin artă este o tehnică veche de mii de ani pe care strămoşii noştrii o foloseau pentru a „se juca”, pentru a se simţi bine, pentru a-şi relaxa corpul şi mintea, pentru a spune poveşti despre provocările vieţii, pentru a-şi exprima trăirile, bucuriile şi tristeţile, viaţa, aşa cum o percepeau ei şi nu în ultimul rând, pentru a desfăşura activităţi împreună cu comunitatea.

Ce este Art-terapia? Art-terapia este o tehnică de care aproape oricine poate beneficia, copii, adolescenţi, adulţi chiar dacă au sau nu aptitudini artistice. Art-terapia se poate aplica unei game largi de tipologii umane precum şi unei varietăţi mari de probleme: copii cu handicap, autişti, persoane cu Alzheimer, demenţe, soldaţi eliberaţi din serviciul militar, persoane traumatizate, copii abuzaţi, persoane care suferă de cancer sau seropozitivi, oameni care au supravieţuit diverselor dezastre naturale.

Art-terapeuţii sunt interesaţi de ceea ce se poate descoperi prin procesul de creaţie, de ce ne poate dezvălui produsul artistic despre noi înşine, dar sunt mai interesaţi să îi ajute pe clienţi să îşi dea seama ce înseamnă arta pentru ei.

După Freud, efectele art–terapiei sunt (Matei, Popovici 2005)*:* reactualizarea eului, identificarea persoanei, deconflicualizarea, învăţarea simbolurilor culturale, reechilibrarea afectivă, diferenţierea afectiv-emoţională, compensarea unor componente alterate, valorificarea de sine prin socializare.

Art-terapia are diverse întrebuinţări şi destinaţii, dar un singur scop, acela de a exprima, de a elibera şi de a vindeca. De multe ori, pentru a povesti o experienţă traumatizantă, cuvintele nu au niciun sens, sau nu exprimă cu

adevărat starea prin care individul a trecut, imaginile în schimb, au puterea să o sintetizeze, să umple de semnificaţii spaţiul pus la dispoziţie. Noile cercetări în domeniul sănătaţii creierului susţin că terapiile prin joc, dans, muzică sunt esenţiale pentru recuperarea în urma traumelor, aplicate oamenilor de toate vârstele. Procesul de creaţie artistică nu foloseşte numai o parte a creierului, ci întreg creierul, combinând elemente cognitive, psihomotorii şi afective, proces benefic atât din punct de vedere educativ cât şi pentru echilibrarea psihică.

Art-terapia are elemente comune cu alte terapii ca psihoterapia, consilierea sau terapia verbală. Subiectul apelează la terapeut pentru că are unele probleme pe care nu le poate exprima, de care nu se poate elibera, care nu pot ieşi la suprafaţă. Ideea de bază este ca subiectul să conştientizeze că are o problemă, să ştie că este acolo, chiar dacă nu o poate defini în cuvinte. Terapeutul cere ca problema să fie ilustrată pe o foaie, îi cere subiectului să încerce să redea grafic frica, durerea, disconfortul pe care le simte. Imaginea favorizează curgerea informaţiei, face povestea să apară. Orice ar desena, subiectul este îndemnat să vorbească.

Chiar dacă Art-terapia este un instrumnet foarte puternic, cu o mare putere de pătrundere în anumite situaţii, trebuie să conştientizăm că nu vindecă subiectul în urma efectuării unui desen, dar îl angajează într-un proces de creaţie care de-a lungul timpului şi prin repetare, atunci când e nevoie, duce la scopul propus.

Procesul de art-terapie presupune nişte etape care trebuie respectate. Astfel, etapele propuse de art-terapeuta Cahty Malchiodi, doctor în arte şi educaţie în U.S.A. sunt:

1. Conştientizarea că exista o problemă.
2. Pregatirea pentru a o exprima, apelarea la terapeut.
3. Folosirea imaginaţie şi a creativităţii în realizarea lucrării.
4. Explicaţii referitoare la desen.
5. Repetarea experienţei atunci când e nevoie.

La baza art-terapiei stau două aspecte: *autodescoperirea* şi *exprimarea sentimentelor*. Primul aspect se referă la imaginea pe care o creăm şi care ne ajută, spunându-ne mai multe despre noi înşine. Ne exprimăm prin simboluri, descriindu-ne cine suntem cu adevarat, personalitatea, mediul unic al fiecăruia, mediul cultural, amintirile. Nimic nu este universal, fiinţa umană este unică, noi toţi avem moduri unice de expresie iar art-terapia ajută oamenii să găsească însemnătate în acest lucru. Touşi, cel mai convingător aspect pe

care art-terapia îl vizează, este cum ne putem exprima prin imagini şi simboluri, acolo unde cuvintele nu există pentru a povești despre o pierdere sau o traumă.

Procesul de creaţie este vindecător şi reparator. Procesul de realizare al desenelor, picturilor, sculpturilor din lut, colajelor, produselor de artizanat este terapeutic, ne face să ne simţim mai bine. Pe de altă parte, folosindu-ne mânile şi imaginaţia, realizăm obiecte care fac parte din umanitate încă de la începuturile omenirii, scoatem la iveală ceea ce Jung numeşte „inconştientul colectiv" şi „arhetipurile".

Cathy Malchiodi, într-o conferinţă despre art-terapie, susţine că în lucrarea realizată de client este vizibilă chiar şi măsura în care e prezentă durerea, ceea ce este foarte important, mai ales pentru bolnavii de cancer. Ea a subliniat, de asemenea, faptul că art-terapia ajută la reducerea anxietăţii copiilor cu astm. În ceea ce priveşte bolnavii de demenţă sau Alhzeimer, acestea nu pot fi vindecate dar prin art-terapie se stimulează funcţiile memoriei, se dezvoltă abilităţi cognitive, prin creativitate se menţine o flexibilitate şi o activitate cerebrală la orice vârstă. Ea foloseşte ca exemplu atentatul de la 11 septembrie 2001, din Amercica, ce a afectat populaţia, generând o traumă prelungită asupra tuturor. Ea povesteşte cum toţi copiii alegeau să deseneze tragicul evenimnet, alimentat imagistic, mai ales de media. Unii au desenat ambulanţe şi alte mijloace de ajutorare sosite la locul accidentului, sugerând gândirea pozitivă, aceştia recuperându-se mult mai repede dintr-o traumă; alţii au zugrăvit evenimentul ca un dezastru iremediabil, sugerând adâncimea traumei şi negativismul.

Art-terapia stimulează discuţia atunci când subiectului îi este greu să vorbească despre o experienţă traumatică. Când o parte a creierului, cea verbală, este blocată, prin procesul de creaţie artistică se comunică non-verbal, utilizând simţurile, cel tactil, kinestezic, vizual, auditiv. Prin desfăşurarea activităţilor artistice, de-a lungul timpului, creăm conexiuni, facem legături şi suntem în final, în stare să vorbim despre acele lucruri. Comparând două grupuri, unul care doar vorbeşte cu terapeutul şi un altul care şi desenează în timp ce vorbeşte, informaţiile venite de la cel de-al doilea grup sunt mult mai complexe. Activităţile artistice ar trebui să fie coordonate de partea dreaptă a creierului iar cele legate de limbaj, de partea stângă, astfel realizându-se o legatură între cele două emisfere cerebrale, o activitate cerebrală totală.

Pe cei cu leziuni cerebrale, art-terapia îi poate ajuta în dobândirea şi redobândirea aptitudinilor cognitive şi a abilităţilor fizice. Putem aminti aici

atât copii cu paralizii crebrale sau care au suferit diferite accidente cât şi soldaţi întorşi de pe front, marcaţi de traume fizice şi psihice. Aceştia sunt ajutaţi să se adapteze dar şi să vadă lucrurile dintr-o perspectivă pozitivă. Copiilor cu dizabilităţi li se dă posibilitatea să se exprime, li se dă o voce să spună ce au de spus, se crează o punte între ei şi realitate (din conferinţa susţinută de Cathy Malchiodi în data de 16.01.2013 - *Art therapy: changing lives*).

Emily R. Johnson, art-terapeut din Lousville U.S.A., lucrează cu copii ce au diverse boli grave, în spital. Ea îi încurajează să experimenteze, să combine elementele şi culorile aşa cum doresc, să creeze orice îşi imaginează, întrebându-i apoi ce repreziuntă, cum ar numi lucrarea, dacă există şi o poveste.

Art-terapia susţine comunicarea nevorbitorilor prin familiarizarea cu reprezentări ale obiectelor, de la fotografii, care au un grad mare de concreteţe, la pictograme, care sunt schematice, abstracte. Comunicarea augmentativă şi alternativă favorizează exprimarea persoanelor care nu folosesc limbajul verbal, găsind o modalitate structurată, dar în acelaşi timp, accesibilă tuturor, pentru a putea să-şi exprime părerile, dorinţele, individualitatea. Prin procesul de simbolizare şi de identificare a caracteristicilor obiectelor din mediu se trece de la uşor la greu, de la concret la abstract şi se ajunge la utilizarea unui sistem de semne şi reprezentări care uşurează existenţa şi favorizează exprimarea persoanelor nevorbitoare. Arta devine, în acest caz, un sistem lingvistic cu o simbolistică relativ simplă dar de mare utilitate.

Mihai Albu, director al Asociaţiei Române de Terapii Expresive, afirmă că art-terapia este foarte profundă şi ne ajută să explorăm zone pe care suntem antrenaţi să le ascundem; creativitatea pe care cilenţii o activează în atelier, în aşa-numitul ”safe-place”, le permite ca odată ieşiţi în lumea reală, să găsească noi modalităţi de a face faţă şi a se adapta la situaţii problematice. Dă un exemplu, şi anume, lucrul cu lutul, care, fiind un material foarte maleabil dar şi foarte profund, impune nişte condiţii foarte stricte de lucru şi duce persoana foarte adânc în propriul sine.

„Fiecare avem sunetul nostru, dar din diverse motive, culturale, sociale, economine, personale sau situaţionale, nu ni-l mai auzim si nu ni-l mai cântăm. În cabinetul de art-terapie, în linişte, persoana e slujită, este lăsată să-şi descopere propriul sunet, propria creativitate şi să-şi cânte propriul cântec” (Mihai Albu, art-terapeut, director al A.R.T.E - interviu televizat 20.09.2012).

II. 3. Pre-artă şi art-terapie

Edith Kramer (1978) identifică cinci moduri de utilizare a materialelor specifice artei. Primele patru stadii sunt preliminare şi reprezintă simptome ale unor disfuncţii specifice unei tulburări psihologice sau unei comunicări limitate.

1. Activităţi premergătoare de explorare a proprietăţilor fizice ale materialelor care nu duc la crearea de configuraţii simbolice, dar sunt cotate ca pozitive;

2. Activităţi haotice: spoit, stropit, mâzgălit - componente disructive, determinate de pierderea controlului;

3. Stereotipiile, denumite acte în slujba apărării; pot lua forma copiatului, trasatului sau a repetiţiilor stereotipe. Se pot identifica două tipuri: sterotipiile convenţionale şi stereotipiile rigide, bizare, care au un înţeles personal, evidenţiind false sentimente.

4. Pictografia, reprezintă o comunicare pictorială care înlocuieşte sau suplimentează cuvintele.

5. Expresia formală, defineşte producerea de configuraţii simbolice care servesc cu succes atât exprimării de sine, cât şi comunicării. Pentru E. Kramer, numai acest mod de a folosi materialele este artă, în sensul deplin al cuvântului, deoarece derivă din sentimente evocate şi serveşte ca analog pentru o variată formă de experienţe umane (Matei, Popovici, 2005, pag 168).

Modelajul în plastilină sau lut este una dintre cele mai importante tehnici din art-terapie.

Lutul este un material foarte maleabil, dar în acelaşi timp foarte profund. Lucrul cu lutul impune nişte condiţii stricte şi duce persoana foarte adânc în propriul sine. Doar persoanele cu o formare temeică în acest domneiu pot aplica cu succes această metodă. Lucrul cu lutul induce o stare de satisfacţie şi confort psihic (Păunescu, Muşu, 1990). Pentru că poate utiliza volume şi poate reprezenta în spaţiu, această acţiune canalizează copilului tensiunile în exterior. Această tehnică poate fi folosită ca metodă de investigaţie iniţială, lăsând copilul să creeze ce doreşte; astfel, ies la iveală aspectele perturbante. Se pot nota discuţiile din timpul procesului de creaţie. Indiferent de valoarea artistică, produsul contribuie la creşterea stimei de sine şi la sentimente pozitive. Se pot organiza activităţi în grup.

Sculptura poate fi definită ca „*ajustarea unor materiale din natură şi transformarea lor în obiecte de artă sau cu utilitate, ce pot pune în evidenţă*

anumite tensiuni interioare şi totodată, asigură descărcarea tensiunilor psihice prin fenomenul de catharsis" (Păunescu, Muşu,1990). Lemnul sau alte materiale utilizate în cadrul acestei tehnici, prezintă o anumită rezistenţă, ceea ce impune o activitate psihomotrică mai încordată şi mai susţinută, care ce duce la decontractarea motorie. Se pot confecţiona jucării, păpuşi, jocuri, obiecte de artizanat, mărţişoare. Acestea, odată sculptate, pot fi decorate, pictate, ornamentate. Unele operaţii cer precizie şi fineţe. Aceste tehnici pot fi utilizate în reeducarea deficienţelor membrelor superioare sau inferioare (Matei, Popovici, 2005).

Pictura şi desenul artistic sunt tehnici ce pot fi realizate din orice poziţie, cu membrele superioare, inferioare (hemiplegici) şi chiar cu gura (tetraplegici). Sunt necesare creioane, pensule, vopsele, hârtie, pânză. Se pot realiza prin modalităţi tradiţionale sau mai puţin comune ca aruncare, pulverizare, tamponare. Produsele pot fi statice, dinamice, calme, violente şi reflectă starea psihică a autorului. Pictura şi desenul constituie indicatori de mare fineţe ai temperamentelor şi ale problemelor emoţionale ale copiilor. Pentru a afla mai multe informaţii, decât cele zugrăvite pe foaia de hârtie, este necesar să interogăm copilul în legatură cu ceea ce a desenat. Prin mărturia copilului putem descoperi atât orinetarea în spaţiu, aptitudini artistice, calităţi perceptive cât şi trăsături de personalitate, reacţii afective, atitudini de moment, viziunea despre lume, preferinţe, interese.

Decoraţiunile pe obiecte diverse se pot realiza pe orice: lut, faianţă, os, pietre, ceramică, sticlă, lemn, metal, pereţi, scoici, materiale textile. Sunt folosite pentru ameliorarea tulburărilor de percepţie a culorilor dar şi în cazul altor deficienţe. Tehnicile din aceasta gamă, solicită atenţia şi măiestria executanţilor dezvoltându-le simţul estetic.

Confecţionarea de jocuri, jucării şi marionete constituie activităţi foarte plăcute. Prin aceste activităţi se caută o formă de comunicare, clientul îşi poate exprima sentimentele şi proiecta trăirile, îşi descoperă noi posibilităţi. Realizarea acestor produse presupune muncă, talent, simţ estetic şi imaginaţie. Jocurile şi jucăriile trebuie adaptate, în măsura posibilităţilor, pentru reeducarea vizual-motrică a musculaturii şi a articulaţiilor.

Artizanatul are ca inspiraţie folclorul. Se pot realiza covoare, bluze (ii), semne de carte, mileuri cusute din etamină, feţe de masă, ştergare, linguri pirogravate, căni, sticle îmbrăcate, obiecte din scoici. Tehnicile pot fi folosite pentru reeducarea manualităţii şi a simtului artistic. Realizarea acestor obiecte cere măiestrie şi simţ estetic.

Muzico-terapia poate fi introdusă prin asocierea diverselor sunete cu sarcini date în casă, sau cu cele de la şcoală. Muzica ambientală are puterea de a calma şi încetini forţele din creier care generează neastâmparul şi nervozitatea. Muzica ambientală este potrivită atunci când copiii execută diverse sarcini, teme dar şi când se odihnesc sau dorm. Muzico-terapia poate fi o metoda alternativă, care gradat, poate duce la scăderea dozei de medicamente. Sesiunile de muzico-terapie se pot desfăşura individual sau în grupuri mici, clienţii şi terapeutul pot asculta muzică, pot cânta, pot utiliza instrumente muzicale. Aceste activităţi sunt foarte potrivite pentru a stimula expresivitatea copiilor. Un gen muzical nu este mai potrivit decât altul, se poate alege orice fel de muzică, adaptată momentului şi sarcinilor. Totuşi, se ştie că muzica clasică are efect calmant şi poate creşte IQ-ul, fapt cunoscut sub numele de „efectul Mozzart". Se pot folosi intrumente muzicale simple sau mai complexe. În cazul copiilor cu deficienţe sunt foarte utile şi atractive intrumentele muzicale de percuţie. Muzica creează o legătură între copil şi terapeut, între copil şi părinte.

Muzica poate fi un procedeu de iniţiere şi de final de sedinţă, folosită pentru orice metodă din art-terapie. Prin cântecele de început şi de final se marchează şedinţa de art-terapie, dându-i copilului timp să se pregatească.

Muzica generează procese afective diverse, de la emoţia muzicală manifestată prin bucurie, trăire interioară, sentimentul armoniei, înălţarea spirituală, până la descărcări explozive, extatice, colective. Este cea mai complexă artă, dispune de cel mai fin şi mai penetrant limbaj artistic concretizat prin sunetul muzical şi este accesibilă tuturor. Sunetul muzical, vibraţie sonoră periodică, regulată, este caracterizat prin patru elemente: înălţime (sunetele au diferite înălţimi), intensitate (calitatea de a fi mai tare sau mai slab), durată (sunetele au diferite lungimi), timbru (pătrunzător - cu mai multe armonice, moale - cu mai puţine armonice).

Prin sunet, muzica are un limbaj specific, concretizat în ritm - succesiunea organizată a duratei sunetelor, armonie - îmbinarea melodică a sunetelor şi melodiei - *„o succesiune de sunete îmbinate după regulile ritmului şi ale modulaţiei pentru a alcătui o unitate cu sens expresiv"* (Matei, Popovici, 2005).

Arta muzicală contribuie atât la armonizarea vieţii psihice cât şi la conturarea personalităţii, prin antrenarea în trăirile estetice a întregii fiinţe umane. Muzica reprezintă o sursă de energie, un resort puternic al voinţei. Muzicoterapia dezvoltă la copii performanţe ale gândirii ca supleţea,

independenţa, creativitatea. Copiii îşi dezvoltă capacitatea de analiză şi diferenţiere a sunetelor şi participă activ la activitate. Se antrenează atenţia concentrată şi distributivă. Se dezvoltă memoria prin redarea materialului muzical, a mişcărilor şi reiterarea emoţiilor, contribuie la consolidarea şi sistematizarea cunoştinţelor.

Prin muzicoterapie se îmbunătăţesc capacităţile lingvistice ale copiilor: se reglează echilibrul dintre inspir şi expir, se dezvoltă auzul fonematic, are loc o coordonare respiraţie- pronunţie - mişcare. Educaţia muzicală contribuie la integrarea socio-afectivă, la menţinerea ordinii şi a disciplinei, entuziasmează, inspiră şi concură la formarea şi modelarea personalităţii.

Diferire instrumnete muzicale şi diferite tipuri de muzică au utilitate diversă. Astfel, pentru întipărirea mai facilă a ritmului mzical se folosesc pianul şi toba, implicarea manualităţii contribuind la consolidarea ritmului; pentru calmarea copiilor anxioşi şi hiperkinetici se foloseşte un instrument pentatonic, armonios, care emite nişte sunete de clopoţei. Activităţile de terapie muzicală pot fi organizate sub diverse forme: cântecul, jocurile muzicale, jocuri muzicale-exerciţiu, jocurile cu text şi cântec, audiţiile muzicale.

Dansul creează legatură, contact între parteneri. Dansul în cuplu are rol de socializare. Cuplul prezintă forma cea mai puternică de comunicare şi relaţie socială. Dansul în cuplu poate duce la ieşirea din conflict, exprimarea publică a unei iniţiative, cererea de a intra în relaţie, realizarea unui dialog în stil social, eliberarea de sub tensiune a impulsurilor, stabilirea unei situaţii afective pozitive (Matei, Popovici, 2005).

Pantomima este un tip de dans prin care se exprimă gesturi specifice unui personaj sau a unei acţiuni; poate fi executată cu muzică sau fără, se pot utiliza măşti.

Dansul umanizează individul prin formarea comportamentului social. Dansul în cuplu intensifică descărcările refulate ale unor inhibiţii sociale şi morale, cu consecinţe benefice asupra stării de echilibru a persoanei. Se impune o atentă selectare a subiecţilor puşi în relaţie pentru asigurarea reuşitei terapeutice (Matei, Popovici, 2005).

Terapia prin dans se utilizează frecvent în cazurile în care comunicarea este blocată, la autişti şi copii cu deficienţe mintale severe, deoarece *„dansul ameliorează în special imaginea corporală a subiecţilor, fiecare identificându-şi prin dans, propriul ritm corporal, ca individ şi ca*

membru al grupului de apartenenţă" (Ionescu 1987 în Matei, Popovici 2005).

Terapia prin teatru se suprapune peste unele tipuri de activităţi din cadrul terapiei verbale, teatralizarea. Subiecţii îşi aleg roluri pe care le interpretează în cadrul unor schiţe sau piese. Se antrenează mimica, gestica, verbalizarea, dansul, muzica, emoţia, fiind o tehnică complexă care solicită o implicare mare din partea subiecţilor.

Terapia verbală evidenţiază stilul de comuniare prin limbaj care îi este particular individului. Se poate realiza prin repovestirea liberă, povestirea în scris sau continuarea unui subiect şi vizează *catharsisiul*. Dintre modalităţile de realizare, amintim recitarea de poezii şi interpretarea de roluri sau teatralizarea.

Recitarea de poezii implică trei etape: alegerea poeziei în funcţie de preferinţe, recitarea şi imprimarea pe bandă, ascultarea şi recitarea după model. Se utilizează pentru însuşirea corectă a limbajului şi se insistă pe elementele afective.

Teatralizarea presupune alegerea rolurilor de către subiecţi, învăţarea lor, interpretarea şi apoi schimbarea rolurilor între ei. Se urmăreşte învăţarea socială şi interacţiunea între participanţi. Se ţine cont de timpul de desfăşurare (trecut, prezent, viitor), veridicitate (real, posibil, imaginar) şi modul de comunicare (verbal, nonverbal).

Pe lângă tehnicile prezentate se înscriu multe altele.

III. Concluzii

Tehnicile specifice art-terapiei sunt variate şi pot răspunde preferinţelor diverse. Este aproape imposibil să nu găsim ceva care ne place care ne motivează şi ne încarcă pozitiv.

Astfel, art-terapia ne ajută să facem faţă pierderilor şi traumelor atunci când cuvintele nu pot ajuta, ne îmbunătăţeşte viaţa, reduce depresia, îmbunătăţeste capacitatea de raţionare, reduce stresul, ne ajută să ne simţim bine, poate fi amuzantă, este disponibilă oricui şi nu depinde de aptitudini artistice, nu implică costuri mari. Procesul de creaţie poate fi într-adevăr, normailzator, induce starea de bine şi este vindecător. Artele şi jocul fac parte din fiecare cultură, s-au născut odată cu aceasta şi nu sunt asociate neapărat cu terapia ci cu o stare de normalizare a aspectelor neurologice ale vieţii, aducând sănatate, confort, echilibru, bucurie, pozitivism.

În ţara noastră, terapia prin artă este la început, încă nu a reuşit să se facă remarcată decât sporadic, în fundaţii, ateliere, cabinete private, aşă că este nevoie de o edificare şi o demonstrare a valenţelor ei.

Bibliografie:

1. *Bălăceanu - Stolnici, Constantin, Glavce Cristina, Berescu Magdalena, Borosanu Adraiana- „Antropologia între ştiinţă şi cultură",* Bucureşti, Editura Pro Universitaria, 2010
2. *Matei Raluca, Popovici, Doru-Vlad- „Terapie ocupaţională pentru persoane cu cerinţe speciale",* Constanţa , Editura Muntenia, 2005
3. *Păunescu, Constatntin, Muşu, Ionel, - „Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal",* Ed. Medicală, Bucureşti, 1990
4. *Tomşa, Ion-Radu-„Psihlogia personalităţii- Legenda personală",* Bucureşti, Editura Argument, 2012

Websites:

1. Cathy Malchiodi, 16.01.2013, „*Art therapy: changing lives"* http://www.youtube.com/watch?v=yHu6909NTTc (accesat 4.02.2014)
2. http://www.youtube.com/watch?v=TsTgQG2wvz8 **(**Emily R. Johnson Artist and Art Therapist in Louisville, accesat 7.02.2014**)**
3. http://www.youtube.com/watch?v=2oX9QSbkwC4 (Mihai Albu - interviu Trinitas, accesat 7.02.2014)
4. http://www.youtube.com/watch?v=lYKPWm8aiEk (safe place A.R.T.E., accesat 10.02.2014)
5. https://www.google.ro/search?q=ecyclopedai+britanica+&oq=ecyclopedai+britanica+&aqs=chrome..69i57j0l5.5881j0j7&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=122&ie=UTF-8#q=encyclopedia+britannica+online (accesat 14.02.2014)

Artele verzi - instrument de terapie prin artă pentru îmbunătățirea rezilienței în cazuri de traumă la copii

Green Arts – an art therapy tool for enhancing the resilience in cases of trauma in children

Constantin Șerban[1]

Abstract

In the present context of environmental degradation, pollution and landscapes destruction continuesly seeping into the people's psyche, it is necessary a shift from the individualistic vision of the world, to a paradigm that recognizes the profound interconnection of human beings with the natural world. The field of art therapy is a favorable context for this change of perception. Art is one of the most affordable remedies used for children in order to help them overcome a physical or emotional trauma. When the child uses his creativity to make a work of art, he symbolically gain control over an overwhelming and traumatic experience, which lead to resilience.

In this paper I argue that green arts can be a useful tool for art therapy in support of medical care by contributing to improving emotional state, reducing stress and promoting resilience in children with oncological and ortopedic diseases. Green arts therapy represents the therapeutic use of artistic creation, using different types of natural materials and specific techniques by persons with various diseases, deficiencies, trauma, or pursuing personal development.

[1] Licențiat al Facultății de Psihologie și Științele educației, Universitatea „Petre Andrei", Iași, România.

By participating in workshops that stimulate creativity using green arts, sick children acquire a different perspective on their situation and a heightened energy, especially since the natural materials contain beneficial vibrations of nature, which ensure a proper elimination of the physical effects of stress.

This paper presents the findings of a research that I have undertaken for three years in pediatric hospitals in Romania and has prooved the efficiency of green psychology in mental improvement through arts using natural materials. The children reports on their emotional state has shown the natural elements they used have produced a substantial improvement in psychological component of stress. Children envolved in green arts activities by working to create images with plants or seeds showed lower levels of anger, fear or sadness and expressed higher levels of positive feelings.

Keywords: green arts therapy, resilience, children.

Introducere

Experiența mai multor ani de lucru creativ cu materiale naturale în cadrul atelierelor GreenArts (de stimulare a creativității) realizate preponderent cu copii, precum și lucrul cu copii bolnavi de cancer sau cu afecțiuni ortopedice în cadrul *Atelierelor umanitare GreenArts Therapy* m-au făcut să conștientizez valoarea unei astfel de experiențe aplicată în terapia copilului.

Am plecat de la constatarea că în ultima vreme este din ce în ce mai temeinic dovedit de către știință faptul că Omul este dependent de Natură nu doar pentru conservarea sănătății fizice și psihice dar și pentru cea mentală și spirituală.

Observăm cum poluarea naturii făcută de om se întoarce împotriva sieși cu un efect de bumerang. În contextul actual în care omul s-a îndepărtat tot mai mult de natura primordială, mi-am pus întrebarea dacă și terapiile psihologice au urmat cumva aceeași cale. Cercetând literatura de specialitate se poate lesne constata absența Naturii din domeniul psihoterapiei prin artă. Conexiunea dintre artă și natură a fost rareori facută explicită sau aplicată cu încredere în practica clinică.

De aceea, cercetarea psihoterpeutică a artelor verzi nu avea cum să evite abordarea psihologică „verde” a Naturii ca sursă de influență terapeutică. Această idee este dezvoltată în teoria și practica psihologiei din mediile

vestice printr-o nouă abordare denumită chiar **Psihologie verde** sau Ecopsihologie.

Studii începute încă din anii 1970 au stabilit că o perioadă de numai câteva săptămâni petrecute în mijlocul naturii sporește sentimentul de încredere, de calm interior și limpezește mintea. Alte studii au stabilit că un contact, chiar și indirect cu natura, poate avea beneficii la fel de mari pentru starea de sănătate. În spital, spre exemplu, o fereastră prin care se poate vedea un colț de natură, sporește capacitatea de recuperare postoperatorie; la școală/facultate, elevii/studenții care beneficiază de o gradină cu copaci, devin mai creativi; în orase, relațiile între vecini sunt mult mai bune atunci când casele în care locuiesc sunt despărțite de garduri vii, iar cartierul beneficiază de mai multe spații verzi (Ulrich, 2002).

În lucrarea de față susțin că lucrul prin intermediul artelor verzi în psihoterapia prin artă are beneficii recuperatorii cel puțin la fel de bune ca privitul unui colț de natură pe fereastra spitalului în care este internat un copil cu cancer sau unul cu probleme ortopedice.

Arta este în esență cea mai profundă expresie a creativității umane. Pe cât de dificil de definit, pe atât de dificil de evaluat, având în vedere faptul că fiecare artist își alege singur regulile și parametrii de lucru.

Arta are rădăcini adânci în mediul natural încă din preistorie, atunci când oamenii făceau primele desene în peșteri, precum și la primele culturi din întreaga lume. Respectul acestor culturi față de natură a reprezentat o constantă a vieții de zi cu zi, iar arta, natura și vindecarea erau inseparabile, ca părți ale marelui întreg numit viață (Boettger, 2002).

În ciuda asaltului modernismului și evoluției tehnologice în societatea contemporană, există încă mulți artiști care continuă să folosească natura ca sursă de inspirație și ca mediu în lucrările lor.

Indiferent de mediul folosit (acuarelă, ulei, lut, lemn, piatră, semințe, flori sau chiar propriul corp) exprimarea ideilor noastre într-un mediu creativ, printr-un proces care aduce satisfacție, poate conduce la o conectare cu ceva dincolo de noi înșine, în demersul fiecăruia de căutare a sinelui. Ultimele cercetări aduc în atenție faptul că terapia prin artă pune la treabă întreg creierul, nu doar anumite zone cum se știa până acum.

Terapia prin artă se bazează pe recunoaşterea faptului că gândurile şi emoţiile fundamentale, ce vin din inconştient, capătă expresie mai degrabă în imagini decât în cuvinte.

Este cunoscut faptul că orice conținut din inconștient neadus la lumină va avea o influență din umbră asupra conștiintei, influență ce poate fi benefică sau toxică. Întrucât imaginea precede cuvântul, exprimarea prin arte plastice poate aduce în lumina conștiinței aspecte necunoscute ale psihicului, aducând înțelegerea și de multe ori, vindecarea. Scopul procesului art-terapeutic nu este acela de a produce artă, ci de a stimula trăirea potențialului creator, fapt ce accelerează vindecarea.

Dacă alegem să acordăm atenție rolului mediului natural în artă și dacă alegem să privim domeniul terapiei prin artă ca fiind puternic înrădăcinat în tradiția creației artistice, devine atunci posibilă extinderea conceptului de art terapie pentru a integra natura ca un context al experienței creative.

Terapia prin intermediul artelor verzi folosește imaginația ca forță principală în vindecare și în acest sens, este necesară punerea în practică a unui model integrat al vindecării, care să combine capacitățile imaginative cu mediul natural de creație artistică.

Rolul artei în favorizarea rezilienței și vindecarea traumei la copii.

Dezvoltarea normală a copilului poate fi perturbată de circumstanțe deosebite cum ar fi dezastre naturale, boli grave, abuz și neglijare, accidente grave care îl copleșesc, el neavând la momentul respectiv posibilitatea psihică de a răspunde adecvat situației. Adesea, evenimente obișnuite pentru adulți sunt traumatice pentru copii: decesul unui membru al familiei, despărțirea, plecarea în altă țară, o amenințare, o întâmplare de la școală, o ceartă în familie etc.

Sindromul de stres posttraumatic este o tulburare în care o întâmplare deosebit de stresantă are mai apoi ca rezultate simptome emoționale cum ar fi retrăirea evenimentului traumatizant, lipsa reacției față de lumea exterioară, tendința de a tresări ușor sau coșmarurile (Harwood, Miller, Vasta, 2010).

La copii simptomele stresului posttraumatic pot fi foarte diferite față de cele ale adulților și se manifestă prin: frica de a fi separat de părinte, pierderea aptitudinilor anterior câștigate cum ar fi mersul la toaletă, probleme ale somnului și coșmaruri fără un conținut recunoscut, joacă compulsivă, în care se repetă aspecte sau teme ale traumei, repetarea traumei prin jocuri, povești sau desene, crampe și dureri fără nici o cauză aparentă, iritabilitate și agresivitate.

Spitalizarea este o experiență generatoare de stres pentru copii. Deși internările mai mari de șapte zile au devenit mai puțin frecvente în general, în ultimii 20 de ani, în cazul unor afecțiuni grave cum este cancerul sau în cazul afecțiunilor ortopedice, această tendință nu se păstrează. Atitudinile părinților față de spitalizarea copilului pot fi un determinant important al calității experienței sale, diminuând sau sporind gradul de stres al copilului. Și afecțiunea pentru care este tratat copilul, influențează efectele spitalizării.

Anumite caracteristici ale bolii influențează impactul emoțional al acesteia și al spitalizării asociate cu ea. Mrazek, în lucrarea „Chronic pediatric illness and multiple hospitalizations" (1991) a identificat mai mulți factori de risc, specifici bolii, cum ar fi: momentul debutului, gradul de diformitate sau dizabilitate pe care îl produce și prognoza pentru viitor (Harwood, Miller, Vasta, 2010).

Dificultățile cu care se confruntă copilul ca efect al bolii au fost grupate de Ryff (1989) în cadrul *modelului stării psihologice de bine*, astfel:

- pierde controlul asupra mediului său prin faptul că este în imposibilitatea de a mai urma programul obișnuit (grădiniță, școală etc.);
- încetinirea sau stoparea dezvoltării din punct de vedere fizic și mental (slăbește, nu mai acumulează cunoștințe noi);
- nu mai are obiective, iar viața sa își pierde sensul;
- copilul își pierde autonomia (de curând câștigată) în plan fizic și decizional;
- se simte nesatisfăcut de el și de situația caracterizată de boală în care se află;
- este izolat, își pierde mulți prieteni din cauza absențelor școlare repetate, îi vine greu să mai aibă încredere în ceilalți, relațiile interpersonale devin dificile.

Pentru a contrabalansa acești factori de risc, este necesară favorizarea unor factori de protecție ca: înțelegerea informației primite, acceptarea tratamentului, susținerea socială, informarea asupra comportamentelor de risc, legăturile cu alți copii aflați în aceeași situație (Rivet și Matson, 2009)[2].

Efectele psihologice ale bolii asupra copilului sunt de lungă durată iar reziliența sa depinde de caracteristicile individuale, familiale, de mediu și de comportamentele actuale cotidiene, legate de boala și de reacțiile la aceasta.

[2] Ionescu, Șerban, Tratat de reziliență asistată, Ed. Trei, 2013

Arta este unul dintre cele mai accesibile remedii folosite pentru copii cu scopul de a-i ajuta să depășească o traumă fizică sau afectivă. Așa cum spunea Lawrence E. Shapiro în *Limbajul secret al copiilor*, „arta are aproape o calitate magică de a fi capabilă să conțină trăirile puternice care sunt provocate de o traumă, fară a le face uitate."

Este greu de explicat exact care este mecanismul care face din tehnicile artistice instrumente atât de benefice pentru exprimarea unor emoții care altfel, ar fi reprimate și pentru vindecarea rănilor afective ale copiilor. Se pare că arta are darul de a forma o punte între sistemul limbic, partea afectivă a creierului și neocortex, partea cognitivă a creierului.

Atunci când copilul realizează o lucrare artistică, el obține controlul simbolic asupra unei experiențe copleșitoare sau traumatizante. Astfel, implicarea copiilor spitalizați în activități considerate de ei ca interesante, le distrage atenția de la durere și astfel, au mai puțină nevoie de calmante, ajutându-i să facă față mai bine tratamentului.

Așa cum am constatat și în cadrul cercetării desfășurate în secții de oncologie și ortopedie pediatrică și prezentate pe scurt în lucrarea de față[3], artele verzi pot avea un efect terapeutic asupra stării de bine a copiilor bolnavi internați în spitale, oferindu-le un sentiment de satisfacție, împlinire și bucurie. Afecțiunile oncologice și cele ortopedice pediatrice prezintă particularități legate de perspectivele de vindecare, de durata și frecvența spitalizării, precum și de gradul de dizabilitate pe care îl produc, particularități care fac din terapia prin artă un instrument deosebit de util în ameliorarea stării copilului bolnav și favorizarea rezilienței.

Artele verzi și locul lor în totalitatea artelor plastice folosite terapeutic

Arta verde este caracterizată de folosirea artistică a unui tip de material natural - **așa cum se găsește el în natură**, fără a-i fi modificate caracteristicile, cu ajutorul unei tehnici specifice. Totalitatea tehnicilor în care se folosesc diferite tipuri de materiale naturale și care au aceeași idee de a integra artistic natura prin mijloace puse la dispoziție tot de ea, compun artele verzi.

Artele verzi reprezintă practic, un nou curent cultural de nișă (aflat la început) apărut ca o consecință a pătrunderii mișcării ideologice de mediu și în

[3] Cercetarea este prezentată integral în lucrarea de licență: Șerban, Constantin, Terapia prin arte verzi în sprijinul pediatriei, Iași, 2013

artă. În țara noastră, artele verzi s-au materializat sub forma conceptului GreenArts, al cărui motto este „Natura, prin Ea însăși!”, concept artistic care reprezintă Natura, folosind numai materiale naturale. GreenArts a început practic, ca răspuns al artei la mișcarea de mediu, reprezentând un instrument de conștientizare prin artă asupra necesității protecției mediului.

Tipurile de materiale folosite în artele verzi sunt: semințe, flori și frunze presate, fructe uscate, coji de semințe, ramuri uscate, scoarță de copac, cânepă, lemn, pietre, cochilii etc.

Cele mai frecvente tehnici utilizate în artele verzi sunt: tehnica colajului 2D, tehnica modelajului 3D, tehnica colajului efemer combinat cu fotografia, tehnica împletiturilor de cânepă, pictură/desen cu cărbune etc.

Manifestarea personală prin artele verzi poate să scoată la lumină din adâncul ființei ceea ce cuvintele și metodele clasice de terapie nu reușesc, tocmai prin **rezonanța materialului natural cu ființa noastră**.

Deși terapia cu ajutorul artelor verzi poate implica deprinderea unor abilități și învățarea unor tehnici artistice specifice (Oshibana, SeedsArt, pictură cu cărbune sau cafea), **accentul se pune în egală măsură pe exprimarea imaginilor care vin din interiorul persoanei și pe cele observate în Natură.**

De regulă, în cazul mediilor clasice (desen, pictură, dans, joc de rol etc.) subiectul este autocritic față de rezultatul actului său artistic și resimte un disconfort față de ceea ce trebuie să realizeze în timpul ședinței de terapie, nefiind familiarizat cu acest mod de exprimare.

Față de restul mediilor artistice, artele verzi sunt lipsite de riscul frustrării cauzate de lipsa talentului artistic invocat de cele mai multe ori de către subiecți, tocmai prin caracteristicile materialelor naturale folosite (flori, frunze, semințe etc). Folosind forme și culori “pre-create” de către natură, subiecții realizează inevitabil lucrări frumoase, care le aduc satisfacție, le oferă încredere și le crește stima de sine.

În creația artelor verzi (colaj și modelaj) sunt necesare asocieri între formele mediilor artistice folosite și imaginea mentală.

Pacientul implicat în terapia prin arte verzi necesită **îndrumarea și sprijinul din partea unui profesionist** care să-l ghideze pe parcurs, să-l ajute să găsească o semnificație a experienței creative și să-i sporească încrederea în sine.

În terapia cu ajutorul artelor verzi, terapeutul facilitează atât explorarea materialelor folosite şi deosebit de variate, cât şi povestea care se ţese în jurul lucrării artistice realizate.

Pentru un art terapeut care alege să lucreze numai cu mediile vizuale, artele verzi conduc la o apreciere mai profundă a interacţiunii dintre diferitele modaliatăţi senzoriale din cadrul procesului creativ. Diferitele arte se completează şi se întrepătrund una cu cealaltă în practică, conferind o înţelegere a felului în care toate facultăţile ar putea să lucreze împreună în procesul expresiei creative.

S-a constatat că folosirea artelor plastice (desenul, pictura, sculptura, grafica, modelajul, colajul etc.) aduce o serie de efecte benefice într-o paletă largă de contexte terapeutice, efecte pe care artele verzi nu doar le produc, ci le şi potenţează prin caracteristicile specifice mediului natural:

- Îmbunătăţirea capacităţii de a gestiona probleme senzoriale (probleme cu aderenţa, etc) şi a abilităţilor motorii fine
- Reducerea stării de anxietate şi facilitarea exprimării sentimentelor de nelinişte, frică, furie, prin folosirea unui mediu de exprimare artistică ce oferă siguranţă.
- Sprijin în depăşirea unor momente dificile cum ar fi internarea în spital, schimbarea mediului, despărţirea de mediul familial.
- Creşterea capacităţii de concentrare şi îmbunătăţirea calităţii atenţiei.
- Creşterea capacităţii organizatorice la nivel mental.

Prin crearea unor lucrări de arte verzi sub îndrumare profesională, oamenii intră în contact direct cu energia benefică a naturii, devenind astfel mai conştienţi de propria fiinţă, cea autentică, iar alţii pot face faţă stresului, unor simptome sau experienţe traumatice, îşi pot îmbunătăţi abilităţile cognitive şi cele manuale, toate acestea printr-un proces inconştient, care ajută mentalul şi emoţionalul să îşi regleze singur deficienţele.

Din punct de vedere al imageriei mentale şi al asocierilor pe care subiectul le face inconştient în procesul terapeutic, formele, textura, culoarea mediilor artistice naturale folosite rezonează cu informaţia ancestrală stocată în subconştient, datorită faptului că materialele naturale au o matrice comună tuturor formelor de viaţă biologică.

În vederea dezvoltării unui nou instrument *verde* de terapie prin artă se conturează din ce în ce mai pregnant necesitatea realizării unui mijloc sistematic de evaluare a lucrărilor realizate în cadrul terapiei prin arte verzi.

Beneficiile utilizării artelor verzi în terapia pediatrică

În studierea specificului artelor verzi în contextul artelor plastice folosite în terapia copilului, observația modului în care copiii, beneficiari ai Atelierelor de stimulare ale creativității GreenArts, au relaționat cu materialele naturale, a oferit o sursă de documentare de primă importanță.

Deși arta se referă în general, la un mediu vizual, în cazul artelor verzi și mai ales, atunci când vorbim despre copii, acesta devine multisenzorial. Sentimentul dat de mirosul plantelor presate, zgomotul semințelor răsturnate pe masa de lucru pentru a le alege pe cele mai potrivite, textura netedă sau aspră a sâmburilor sunt mecanisme afective importante care fac legătura între copil, universul imaginației sale și mediul natural, de care a fost separat, într-un fel sau altul.

Natura stimulează creativitatea copilului, solicitând vizualizarea și folosirea tuturor simțurilor. Contactul direct, tactil și olfactiv (chiar gustativ - la sesiunea în care se folosesc semințe) cu materialul natural, în cadrul procesului terapeutic al artelor verzi, combinat cu contactul vizual, conduce la o deschidere către o înțelegere mai bună a proceselor Naturii. Pentru un copil care trăiește într-un mediu artificial ce induce dezorganizare, natura oferă vindecare. Ea poate fi utilizată ca *background* pentru reinterpretarea ordinii ce conduce la restructurare pe baze noi, sănătoase, a informațiilor existente.

În cazul activităților artistice, gândirea copilului se manifestă nu doar în raport cu sarcina creativă dată, ci se manifestă totodată, în raport cu materialul folosit, care servește ca sursă nouă de înțelegere contextuală. În acest sens, în artele verzi, un rol important îl joacă materialul natural cu ajutorul căruia copilul își formulează intenția, prin faptul că materialul natural este pre-format, sugerând o imagine (frunza sugereaza un copac sau floarea de părăluță sugerează soarele). Materialul folosit în terapia prin arte verzi are astfel, rol de cod pentru înțelegerea informației noi care este asertivă ancestral. Natura, prin materialele oferite îi ajută pe bolnavi să se relaxeze și astfel, să rupă cercul vicios al tensiunii și fricii.

Pentru câteva minute cel puțin, prin participarea la atelierele de stimulare creativă cu ajutorul artelor verzi, boala nu mai este realitatea dominantă a vieții lor. Dobândesc o perspectivă diferită asupra situației în care se află și o energie sporită, cu atât mai mult cu cât, materialele naturale conțin vibrația benefică a naturii, ce asigură o eliminare adecvată a efectelor fizice ale stresului.

Cercetare privind efectul artelor verzi asupra copiilor internați în spital

Necesitatea derulării unei astfel de cercetări rezidă atât din lipsa abordării sistematice a subiectului artelor verzi în literatura de specialitate, cât și din provocările deosebite cu care se confruntă copiii bolnavi de cancer și cei cu traume ortopedice.

Terapiile medicale la care sunt supuși copiii internați în cadrul secției de oncologie și care sunt foarte dure, sunt terapii dominate în principal de durere după cum afirma și doamna conf. univ. dr. Ingrid Miron, Șefa Clinicii de Pediatrie din cadrul Spitalului Sf. Maria din Iași.

În cazul copiilor internați în secțiile de ortopedie, adesea, libertatea de mișcare le este mult restricționată, în ciuda energiei debordante ce caracterizează de obicei, comportamentul copiilor, situație care provoacă stres suplimentar stresului terapiei medicale ortopedice.

Controlul stresului este important pentru toți copii dar și mai important este în cazul copiilor bolnavi, pentru că influențează într-o mare măsură eficacitatea tratamentului prin reacțiile fiziologice pe care le determină.

Acești copii au nevoie de mijloace eficiente pentru îmbunătățirea rezilienței, cu efecte benefice în calitatea actului medical pediatric.

Cercetarea s-a efectuat asupra copiilor internați în secțiile de Ortopedie pediatrică și Oncologie pediatrică din Spitalul clinic de urgenta copii „Sf. Maria" Iași și în Spitalul clinic de urgență copii „Maria S. Curie", București[4].

În perioada decembrie 2011 – iunie 2013, 64 de copii (din totalul de 143 de copii beneficiari ai celor 8 acțiuni umanitare realizate sub egida GreenArts Therapy) au beneficiat și de ateliere de stimulare creativă folosind artele verzi în cadrul cărora au avut loc sesiunile de evaluare. Ceilalți 79 de copii, pentru că se aflau într-o stare fizică ce nu le permitea practic să participe efectiv la lucrul creativ cu materiale naturale, au beneficiat numai de jucării, de dulciuri sănătoase, de reviste sau cărți.

Atelierele de stimulare creativă s-au desfășurat fie individual, fie în grup adaptat la condițiile existente în secțiile respective.

Scopul cercetării a fost introducerea artelor verzi în practica psihoterapiei prin arte vizuale plastice a copilului.

[4] Cercetarea s-a efectuat cu ocazia desfășurării atelierelor creative incluse în acțiunile umanitare denumite generic *Ateliere umanitare GreenArts Therapy* organizate de Asociația Ecologică Turismverde și sunt o consecință a activităților din componenta „Social" a asociației.

Obiectivul general al cerecetării a fost dezvoltarea unor noi instrumente de lucru în terapia prin artă, care să depăşească limitele celor existente până acum.

Ipoteza generală de la care a pornit cercetarea este aceea că artele verzi au efecte benefice în terapia copilului oferind, pe de o parte, personalului medical un sprijin în obținerea vindecării, iar pe de altă parte, psihoterapeutului, un instrument suplimentar şi valoros în terapia prin artă.

Ipoteze specifice asupra terapiei prin arte verzi, desprinse din ipoteza generală, relevante pentru tema de față:

1. s-a anticipat că artele verzi au un efect de reducere a stresului copiilor cu afecțiuni ortopedice şi a celor cu afecțiuni oncologice internați în spital, prin îmbunătățirea stării emoționale şi a rezilienței.

2. s-a anticipat că nu există diferențe majore privind reducerea stresului prin practicarea artelor verzi, între copiii cu afecțiuni ortopedice şi cei cu afecțiuni oncologice.

3. s-a presupus că artele verzi reprezintă un instrument specific în a-i determina pe copii bolnavi să descopere natura ca sursă de însănătoşire.

Cercetarea s-a realizat prin obținerea de *feedback* din partea copiilor/însoțitorilor pe baza unui Raport de (auto)evaluare pentru evaluarea stării prezente a pacienților pediatrici şi pe baza observațiilor directe efectuate cu ocazia fiecărei sesiuni de lucru.

Raportul conține un număr de 7 itemi cu 4 variante de răspuns grupate pe două categorii de stări opuse, fiecare categorie cu două grade de intensitate (Foarte rău, Rău vs. Bine, Foarte bine) ilustrate cu pictograme sugestive.

Interpretarea s-a făcut prin compararea scorurilor realizate înainte de începerea sesiunii şi după finalizarea sesiunii.

Pentru copii cu vârsta cuprinsă între 3-6 ani grila de evaluare/autoevaluare a fost completată de către părinte sau însoțitor.

După cum se observă şi în figura 1., în urma evaluării fiecărei stări analizate pe lotul 4 (oncologie) s-au constatat următoarele:

Numărul copiilor care au simțit teama, s-a redus cu 66,67%, în timp ce numărul celor care au declarat că nu le este frica a crescut cu 50%.

Numărul copiilor trişti s-a redus cu 75%, în timp ce numărul celor bucuroşi a crescut cu 75%

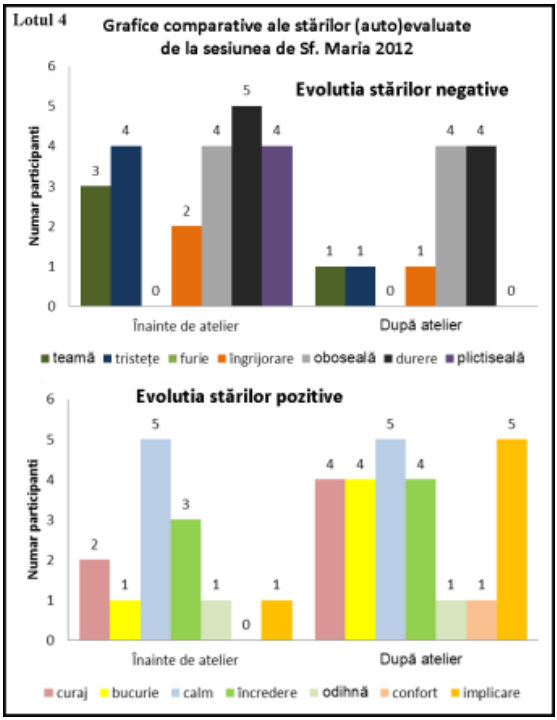
Nici unul dintre copii nu simțea furie, nici înainte, nici după atelier.

Numărul copiilor care s-au declarat îngrijorați a scăzut cu 50 %, iar al celor încrezători a crescut cu 25%.

Senzația de durere s-a redus la 20% dintre copii.

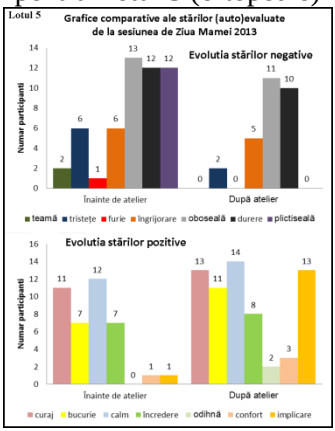
Starea de plictiseală a dispărut la toți copiii, după atelier toți, declarându-se implicați.

Figura 1. Evoluția celor șapte stări (auto) evaluate pentru lotul 4 (oncologie)



Analiza evoluției de ansamblu a stării afective pe cele 4 grade de intensitate studiate, indică o scădere cu 100 % a numărului celor care au declarat o stare foarte rea și o scădere cu 38,89% a numărului celor care au declarat o stare rea. Numărul celor care se simțeau bine a crescut cu 23, 53%, de la 13 de afirmații pozitive înainte de atelier, la 17 dupa atelier, iar starea de "foarte bine" a crescut cu 100%.

Figura 2. Evoluția celor șapte stări (auto) evaluate pentru Lotul 5 (ortopedie)



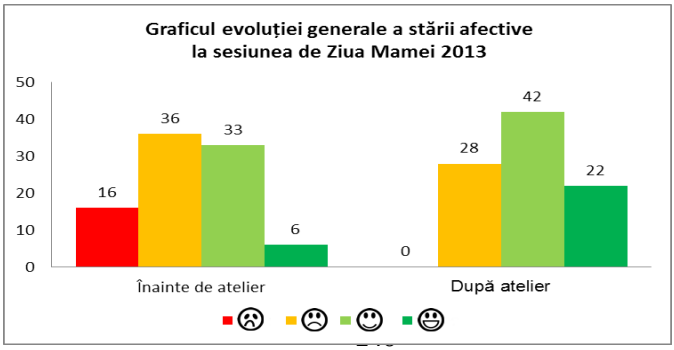
În urma evaluării fiecărei stări analizate pe lotul 5 (ortopedie) s-a constatat (Fig.2):

Numărul copiilor care au simțit teama s-a redus cu 100%, în timp ce numărul celor care au declarat că nu le este frică a crescut cu 15,38%.

Numărul copiilor triști s-a redus cu 66,67%, în timp ce numărul celor bucuroși a crescut cu 36,36%. Numărul copiilor furioși s-a redus la 0, iar numărul celor calmi a crescut cu 7,69. Numărul copiilor care s-au declarat îngrijorați a scăzut cu 16,67 %, iar al celor încrezători a crescut cu 12,5%.

Starea de oboseală s-a redus cu 15,38%, iar senzația de durere s-a redus cu 16,67%, în timp ce starea de confort a crescut cu 66,67%. Starea de plictiseală a dispărut la toți copiii, după atelier, implicarea crescând cu 92,31%.

Figura 3. Evoluția generală a stării afective pentru Lotul 5



O analiză a evoluției de ansamblu a stării afective pe cele 4 grade de intensitate studiate, indică o scădere cu 100 % a numărului celor care au declarat o stare foarte rea și o scădere cu 22,22% a numărului celor care au declarat o stare rea. Numărul celor care se simțeau bine a crescut cu 21, 43%, de la 33 de afirmații pozitive înainte de atelier, la 42 după atelier, iar numărul celor care au declarat o stare foarte bună a crescut cu 72,73% (Fig. 3.).

În urma analizei efectuate pe loturile 6 si 7 am constatat o evoluție asemănătoare cu cea a loturilor 4 si 5, atât pe fiecare stare în parte, cât și pe starea de ansamblu.

Din analiza evaluărilor stărilor afectiv emoționale pe toate loturile implicate, am constat că nu există diferențieri majore între starea afectiv emoțională a copiilor internați la secția de ortopedie și copii internați la secția de oncologie ceea ce verifică ipoteza nr 2.

Evaluarea nu s-a putut face longitudial prin compararea lucrărilor artistice ale copiilor de la o sesiune la alta, deoarece sesiunile de creație cu arte verzi s-au desfașurat numai cu ocazia unor sărbători importante. În respectivele zile de sărbătoare rămâneau în spital doar copiii aflați sub tratament strict și care de obicei erau în imposibilitate să părăsească spitalul. La următoarea sesiune organizată, în medie după aproximativ două luni și jumătate, tot cu ocazia unei zile de sărbătoare, datorită timpului scurs și ameliorării stării lor de sănătate, copii internați plecau acasă cu ocazia minivacanței prilejuite de sărbătoarea respectivă, fapt pentru care nu se regăseau la o următoare sesiune.

Practic, studiul realizat a fost unul de tip transversal pe o populație care a acoperit toată plaja vârstelor copilăriei și adolescenței, mai puțin grupa de vârstă 0-2 ani.

O evaluare a impactului real al terapiei prin arte verzi, în paralel cu interpretarea psihoterapeutică se poate realiza temeinic doar printr-un studiu longitudinal însă acesta necesită un timp mai îndelungat pentru studiul aceluiași copil pe parcursul câtorva ședințe succesive, iar activitățile creative în cele patru secții din cele două spitale s-a facut din motive independente și aleatorii, la intervale de două luni și jumătate în medie.

Evaluarea calitativă a copiilor implicați în activități de artă verde a relevat o ușurință mai mare în exprimarea emoțiilor și trăirilor cu ajutorul materialelor naturale deoarece este mai simplu pentru ei să reprezinte imaginile decât să le deseneze sau să le picteze. Această ușurință se traduce

într-o mai mare disponibilitate de a lucra cu materialul natural şi automat într-o mai mare fluenţă de idei şi sentimente.

Din plăcerea cu care au lucrat copiii în mod creativ, cu flori presate şi seminţe şi din scorurile îmbunătăţite la (auto)evaluare se poate deduce că au descoperit un nou mod de a se exprima pe sine, care să le aducă o stare propice vindecării. Într-un mod inedit şi creativ, ei pot descoperi astfel natura ca o sursă de însănătoşire.

Pentru copiii internaţi la sectia de ortopedie care aveau una dintre mâini imobilizată, realizarea unei lucrări artistice cu seminţe sau cu flori presate a însemnat o reuşită deosebită, care a determinat o creştere a încrederii în sine.

Concluzii

Validitatea unei teoriei testate creşte atunci când, la repetarea fiecărui studiu, se obţin aceleaşi rezultate. Practic s-a constatat că, după fiecare sesiune starea afectiv-emoţională s-a îmbunătaţit iar stresul s-a diminuat.

Toate ipotezele s-au verificat prin interpretarea rezultatelor centralizate ale raportului de (auto)evaluare din care reiese în mod evident faptul că după fiecare atelier starea afectiv-emoţională a participanţilor se îmbunătăţeşte concomitent cu diminuarea stresului. De asemenea, ipotezele se verifică şi din aprecierile în totalitate pozitive ale personalului medical.

Rezultatele acestei cercetări sunt parţiale, intervenţia rămânând deschisă în continuare. Verificarea ipotezelor formulate în timpul cercetării, mă determină să afirm ca artele verzi pot avea o contributie importantă în procesul de vindecare ca instrument terapeutic, prin faptul că acordă **semnificaţie mediilor naturale** şi validează legăturile dintre **modul de aşezare** în lucrare, stabilit prin experienţa clinică şi **tratamentul experimental al datelor** obţinute**.** Din raportările copiilor privind starea lor emoţionala a reieşit că elementele naturale folosite au produs o îmbunătăţire substanţială a componentei psihologice de stres. Copiii angrenaţi în activităţi de arte verzi, prin lucrul de creare a unor imagini cu plante sau seminţe şi prin cel de creare a unor figurine din seminţe, au prezentat nivele mai scăzute ale stărilor de furie, teamă sau tristeţe şi au exprimat nivele mai înalte ale trăirilor pozitive. Cunoscând faptul că toate formele de viaţă sunt interconectate, atât în lucrarea de faţă, cât şi în *Terapia prin arte verzi în sprijinul pediatriei*, prima lucrare de art-terapie care demonstrează eficienţa psihologiei verzi în îmbunătăţirea stării psihice prin intermediul artelor plastice care folosesc

materiale naturale, am urmărit să încadrez aspectele terapeutice ale mediului artistic în ansamblul terapiilor prin artă într-un cadru mai larg, care să includă Natura cu toate elementele ei, în tentativa de a reintegra psihicul uman ca parte a sistemului natural, prin intermediul artelor verzi.

Este esențial pentru viitorul speciei noastre să recunoaștem Natura, pentru potențialul și forța sa de vindecare și să recunoaștem Omul revenit la valorile Naturii și nu în antiteză cu acestea.

Bibliografie

1. Boettger, Kristin, *Towards the integration of nature into art therapy: A heuristic exploration of an ecological context for creative experience,* A reasearch Paper in the Departament of Art Education and the Creative Arts Therapies, Concordia University, Montreal, 2002.
2. Eisen, L. Sarajane, *The Healing Effects of Art in Pediatric Healthcare: Art Prefferences of Healthy Children and Hospitalized Children*, Dissertation submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University, 2006.
3. Harwood, Robin, Miller, A. Scott, Vasta, Ross, *Psihologia copilului*, Iași, 2010.
4. Ionescu, Șerban, *Tratat de reziliență asistată*, Ed. Trei, 2013.
5. Lonker, Sherrie, *A Sensorial Approach to Art: Pre-Art Discovery with Severely and Profoundly Impaired Children*, Harrisburg, PA: Arts in Special Education Project of Pennsylvania, 1982.
6. Metzner, Ralph, *Green Psychology: transforming our relationship to the earth*, Park Street Press, Vermont, 1999.
7. Roszak, Theodore, *The Voice of the Earth: An Exploration of Ecopsychology*, Phanes Press, New York, 2001.
8. Shapiro, E. Lawrence, *Limbajul secret al copiilor*, Editura Trei, Bucuresti, 2011.
9. Simonton, O. Carl, Matthews - Simonton, Stephanie, Creighton, L. James, *Cum sa lupți cu cancerul,* Editura Trei, Bucuresti, 2011.
10. Șerban, Constantin, *Terapia prin arte verzi în sprijinul pediatriei*, Lucrare de licență Universitatea „Petre Andrei" din Iași, 2013.
11. Ulrich, S. Roger, *Health Benefits of Gardens in Hospitals*, Paper for conference „Plants for People", International Exhibition Floriade, Haarlemmermeer, Holland, 2002.

Websites:

http://www.greenarts.ro/
http://www.floripresate.ro/
http://www.turismverde.ro/

Creaţia patoplastică a copilului cu tulburări pervazive de dezvoltare

The pathoplastic creation of the children with pervasive developmental disorders

Luminiţa-Diana Mavropol[1]

Abstract

The Pervasive Developmental Disorders (PDD) are the medical conditions characterized by insufficient development of basic skills, especially social capacities, communication or use of the imagination. The PDD includes Autism, Asperger Syndrome, the Childhood Disintegrative Disorder, the Rett Syndrome and PDD NOS. Given the dramatic increase in incidence (from 15/10,000 births in 2010 to 1/250 births in 2013), the PDD became a first-class socio-medical problem, the more so as some cases are capable of significant artistic and scientific performances (the "savant syndrome"). The free artistic expression reveals some aspects of the personal relationships with the inner/outer world which the patient with PDD does not or cannot verbalize directly. The artistic expression may suggests the patient's evolution under treatment and more than that, is by itself a form of therapy: the art-therapy. From the personal casuistry, this paper presents two school-aged children with PDD integrated in the mainstream educational system: A.-A.P, fem., 8 ys-old, with typical autism and mental deficiency and A.-F. C., male, 8-ys old, with

[1] Psiholog Prof., Şcoala "Ionel Teodreanu", Iaşi, Romania.

Asperger syndrome. In time, the girl's picture passes from the informal aspect and violent colors (black, electric blue, red) to a figurative painting using delicate lines, warm colors and hues. In contrast, the boy draws with a stunning technical precision, in pencil or black ink, akin to the famous autistic artists and savants Stephen Wiltshire and Gilles Trehin. "The will of art" (W.Worringer) seems to be really the will for psycho-mental life and self-expression.

Keywords: autism, Asperger Syndrome, painting.

Prin însăşi natura sa, omul caută neîncetat unitatea: unitatea sa cu lumea, unitatea cu Dumnezeu şi mai ales echilibrul său interior – adică unitatea cu sine însuşi. Activitatea unificatoare se manifestă pe diferite planuri – unul din acestea fiind arta.

Etimologie, definiţie

Etimologic, cuvântul "artă" provine din limba latină: *ars, artis* (= subst. fem. decl. a III-a imparis.) şi care la rândul lui provine din rădăcina *ar-* (= "a uni, a potrivi împreună")(13), de unde derivă şi substantivele *armentum,-i* (subst. neutru = "turmă") şi *artus,-ūs* (subst. m.= "încheietură, articulaţie"). Înţelesul iniţial al substantivului *ars-tis* era de *născocire, fantezie, mijloc*, de unde şi *iners,-tis* ("nepriceput, nefolositor, neroditor") şi *sollers,-tis* ("iscusit, priceput"); Publius Vergilius Maro(70-19 î.Hr.) foloseşte substantivul *ars,-tis* cu înţelesul de "planuri", dar şi de "înşelăciune, vicleşug", în timp ce Marcus Tullius Cicero (106 î.Hr.- 43 î.Hr.) îl foloseşte cu înţelesul de "ştiinţă, meşteşug, artă", dar aprox. în aceeaşi perioadă, Gaius Sallustius Crispus (86-35 î.Hr.) şi Quintus Horatius Flaccus (65-8 î. Hr.), iar mai târziu, Publius (Gaius) Cornelius Tacitus (56-117 AD) îi acordă înţelesul de "conduită, comportament".

În înţelesul actual, "arta reprezintă acea formă a activităţii umane şi a conştiinţei care consta în realizarea de structuri expresive capabile să genereze şi să comunice emoţii specifice complexe, la care participă, atât în actul creaţiei cât şi în acela al receptării, senzorialitatea, intuiţia, afectivitatea şi inteligenţa. De-a lungul istoriei sale, creaţia artistică, păstrându-şi specificitatea de geneză, conţine şi transmite în limbaj propriu datele despre realitatea obiectivă sau subiectivă pe care artistul o traversează. Această apartenenţă la o dublă realitate conferă artei statutul de dimensiune

constitutivă a umanului. Parte integrantă a culturii, arta îndeplineşte un rol important în societate prin funcţiile cognitivă şi educativă care-i sunt implicite"(4). Prin urmare, considerată ca activitate umană, având funcţie cognitivă şi educativă, noţiunea de "artă" cuprinde în totalitate sensurile şi nuanţele termenului latin. Şi, revenind la înţelesul pe care îl are rădăcina acestui cuvânt, acela de "a uni", "arta – scria Lev Tolstoi – este un mijloc de a-i uni pe oameni într-o comunitate a ideilor şi sentimentelor" şi în acelaşi timp, descoperind şi exprimând eul interior, "arta este mai presus de toate o revelaţie, o binecuvântare şi o sfinţire a vieţii omeneşti" (Michelangelo). Arta reprezintă una din modalităţile esenţiale de dezvoltare a conştiinţei umane. Impulsul de a crea este înnăscut, omul fiind predestinat colaborării creatoare cu divinitatea; ceea ce se modifică "după căderea în păcat" este nu capacitatea creatoare, ci dificultatea de a o pune în practică, sub toate aspectele şi în toate domeniile. Ruperea "solidarităţii" cu natura duce la atitudinea de separare, anatgonistă şi agresivă faţă de aceasta: în artă, omul luptă cu natura "nu pentru existenţa lui fizica, ci pentru aceea psiho-mentală"(C. Fiedler)(6).

Faptul că impulsul de a crea este înnăscut, că există o "voinţă de artă" (W. Worringer) şi că arta este esenţială în evoluţia conştiinţei şi a tuturor facultăţilor superioare care alcătuiesc cultura umană, este confirmat şi de J. Piaget(14)prin analiza etapelor formării gândirii simbolice la copil. De fapt, încă din perioada jocului, copilul îşi formează propriul său limbaj simbolic prin diverse activităţi, inclusiv modelaj, desen, utilizarea culorilor şi a diferitelor materiale, pentru a comunica atât cu fiinţa sa, cât şi cu cei din afară, exprimându-şi trăirile. Aceasta a generat concepţia că arta îşi are originea în joc – în realitate, jocul este o pregătire pentru exprimarea prin artă(8) şi la un anumit nivel este el însuşi o formă de artă. Arta exprimă astfel tocmai necesitatea vitală a omului de a se cunoaşte şi de a fi cunoscut de ceilalţi, făcând schimb de opinii la nivelul cel mai profund al comunicării pentru revelarea adevărului universal şi utilizând pentru aceasta, imaginaţia: „fără imaginaţie nu am putea ieşi din prezent şi nici să facem vreun pas spre viitor şi reprezentarea acestuia" - scria James Sully(15). Pe de altă parte, arta ca metodă de exprimare ajută la înţelegerea universului interior şi ameliorează comunicarea cu subiecţii prezentând alterări ale sferei conştiinţei, ale sistemelor senzoro-perceptive, ale dispoziţiei afective, tulburări intelectuale etc. Imaginile psihomentale sunt în această situaţie de un mare polimorfism şi o încărcătură ideo-afectivă variată şi inconstantă, iar

exprimarea plastică susţine terapia, este ea însăşi o formă de terapie („art-terapie") şi permite supravegherea discretă şi eficientă a evoluţiei subiectului.

Tulburările Pervazive de Dezvoltare (PDD[2])

Tulburările pervazive de dezvoltare (PDD) reprezintă un grup de condiţii medicale caracterizate prin dezvoltarea insuficientă a abilităţilor de bază, cu precădere a capacităţilor de socializare, comunicare sau de folosire a imaginaţiei. Copiii diagnosticaţi cu una dintre formele de tulburări pervazive de dezvoltare, se confruntă cu imposibilitatea de a înţelege lumea înconjurătoare, stări de confuzie în desfăşurarea proceselor intelectuale şi eventual, frustrări datorate incapacităţii de exprimare a sentimentelor. Au fost diferenţiate cinci tipuri de PDD(11) şi anume: autismul; Sindromul Asperger; Sindromul Rett; Tulburarea dezintegrativă în copilărie şi PDD NOS.[3] Conform opiniei curente, termenul "pervaziv" nu este adecvat definirii acestor tulburări de dezvoltare, fiindcă sugerează afecţiuni care cuprind întreaga sferă de dezvoltare a persoanei, ori persoanele diagnosticate cu PDD prezintă tulburări de dezvoltare în arii specifice, în timp ce în alte domenii de dezvoltare pot fi normale sau chiar să exceleze, dar termenul s-a încetăţenit prin utilizare. În 2013, în DSM-V(3), cele cinci categorii de afecţiuni sunt reunite sub termenul de *autistic spectrum*(sau *autism spectrum*). În prezent asistăm la creşterea dramatică a incidenţei PDD: dacă în 2010 statisticile constatau prezenţa uneia sau mai multor astfel de tulburari la 15 cazuri din 10,000 de naşteri(5), în 2013 deja 1 copil din 1,000 de naşteri sau chiar 1 copil din 250 de naşteri prezintă astfel de tulburări (1). Cercetări ample au subliniat drept cauze evidente, intervenţia poluării mediului cu pesticide, fertilizatori, radiaţii ionizante, eventuale infecţii virale, utilizarea pe scară largă a medicaţiei şi drogurilor înainte şi în timpul sarcinii etc., care determină mutaţii genetice (de ex. în Sd. Rett).

Integrarea în familie, în activitatea şcolară şi socio-profesională presupune diagnosticul şi utilizarea precoce a întregului arsenal terapeutic. Or, tocmai datorită incapacităţii de exprimare a sentimentelor, care reprezintă o constantă definitorie a PDD, activitatea plastică exercitată de aceste persoane se constituie într-o modalitate excelentă de terapie. În cele ce urmează prezentăm două cazuri sugestive în acest sens.

[2] PDD = *pervasive developmental disorders*

[3] PDD NOS = *pervasive developmental disorders not otherwise specified* = tulburări pervazive de dezvoltare care nu sunt menţionate în altă parte.

Cazuistica personală

Caz nr.1. A-A.P., Fem., în vârstă de 8 ani, a fost diagnosticată la vârsta de 3 ani cu autism atipic şi încadrată în grad de handicap grav, de tip deficienţă mintală. Este copil unic. Provine dintr-o familie uniparentală: tatăl, cu heteroagresivitate pronunţată, a părăsit familia îndată după ce copilul a fost diagnosticat; mama manifestă afecţiune şi grijă deosebită pentru copil, pe care îl tratează cu multă blândeţe, înţelegere şi iubire. Copilul a fost integrat în învăţământul de masă, conform recomandării Centrului Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională, în clasa I-a la Şcoala "Ionel Teodoreanu"-Iaşi, în anul şcolar 2012/2013, cu drept de însoţitor. Rolul de *shadow* a fost şi este îndeplinit de mama copilului, iar atunci când mama este la serviciu, de bona copilului. În clasa I-a, copilul era incapabil să îndeplinească cele mai simple acte: să-şi scoată cărţile pe pupitru, creioanele din penar, să deschidă cartea, să-şi şteargă nasul sau să-şi lege şireturile la pantofi, dar îşi putea menţine poziţia bipedă şi rezista fără să dorească să fugă din clasă în timpul orelor reglementare, ceea ce reflectă un progres faţă de situaţia de la grădiniţă, când se deplasa numai în patru labe, iar după cel mult 15 min. pleca din cameră. Persoana-*shadow* a continuat să stea în permanenţă în bancă, lângă copil, pe toată durata clasei I-a. În cursul anului, copilul a reuşit să-şi însuşească noţiunile de bază, promovând clasa.

Acum, la începutul clasei a II-a, se constată ameliorare evidentă a stării generale: copilul îndeplineşte singur actele de igienă personală şi de acomodare la lecţii, astfel încât persoana-*shadow* stă acum în spatele clasei; fetiţa prezintă un comportament quasi-normal; perioadele de solilocvie apar rareori, iar copilul îşi cere scuze când i se atrage atenţia că nu trebuia să vorbească; nu mai manifestă tendinţa la fugă, deşi afirmă că se plictiseşte uşor. A început "să se împace" cu obiectele de studiu şi îi place desenul (a se vedea in continuare, §*Discutii*). Scrisul a rămas însă haotic, cu litere de dimensiuni şi înclinare diferită, uneori rotunde, alteori ascuţite sau nedefinite, dar a început să respecte liniatura caietului. Fetiţa relaţionează cu ceilalţi copii, nu mai fuge de oameni , iar copiii din clasă au reuşit s-o"adopte": o ajută la teme, îi fac ordine pe bancă, repetă pentru ea dacă nu înţelege sau nu aude ceva etc. Faţă de o colegă de clasă prezintă o "înclinaţie" mai deosebită, fără a se putea numi (încă) prietenie. Recent, sugerându-i-se mamei eventualitatea terapiei cu animale(10) i-a fost cumpărat un acvariu cu peşti, ca primă etapă(*non-social toy*="jucărie" non-socială) care îi captează atenţia şi o bucură. Susţinerea

psihică se adresează deopotrivă copilului, familiei şi anturajului (colegilor de clasă).

Caz nr.2. A.-F.C., Masc., 8 ani, a fost diagnosticat la vârsta de 3 ani cu tulburare pervazivă de dezvoltare de tip Sindrom Asperger, în obs. Asociere cu ADHD. Provine dintr-o familie cu situaţie internă conflictuală, mama manifestând caracter cverulent, intruziv, heteroagresiv, cu egocentrism exacerbat. Tatăl compensează prin blândeţea caracterului agresivitatea maternală, dar, datorită profesiunii, se află aproape permanent în deplasare. Mai are o soră, care, la vârsta de 3 ani, nu vorbeşte, ci îngână aceeaşi alternanţă de consoane-vocale şi prezintă perioade de agitaţie psiho-motorie. Mama a refuzat să fie consultată de un specialist psihiatru. Copilul A.-F. C. manifestă prozodie particulară, solilocvie, dificultăţi în înţelegerea regulilor de disciplină şcolară. Prezintă stereotipii motorii şi de atitudine, inflexibilitate, dificultăţi de comutare de la o stare la alta şi perioade de inadecvare care pot fi confundate cu sfidarea. Capacităţile cognitive sunt în limita vârstei, dar surprinde prin hipermnezie în anumite domenii şi prin atenţie exagerată la detalii. Notele sunt foarte bune. Este interesat în special de matematică (a luat premiul III la matematică la un concurs zonal) şi de desen. A luat, de asemenea, menţiune la concursul zonal de Limba română. Desenele, exprimând mai sugestiv personalitatea sa, vor fi discutate în continuare. Este egoist, heteroagresiv verbal faţă de colegi şi cadrul didactic, dar la rândul lui, nu suportă agresivitatea verbală a colegilor. Se consideră şeful clasei şi pretinde recunoaşterea ca atare din partea celorlalţi şi evident, a cadrului didactic; are perioade de ecolalie şi de solilocvie. Scrisul este ordonat, înclinat spre dreapta, cu litere uniforme şi respectă liniatura caietului. În clasa a II-a, perioadele de inadecvare sunt mai reduse, dar uneori de o violenţă crescută, ceea ce impune sprijinul unui medic psihiatru. În acelaşi timp însă, performanţele şcolare s-au ameliorat: a obţinut premiul I la Limba română (100 /100 puncte), iar la matematică premiul III (94/100 puncte) la concursurile respective în faza pe oraş.

Creatia patoplastică la cazurile prezentate

Cazul nr.1, fetiţa A.-A.P. (cazul nr. 1), prezintă autism asociat cu deficienţă mentală, situaţie caracterizată printr-o serie de elemente: nu răspunde la nume sau la solicitările adultului decât "când vrea" şi pare că nu înţelege sau nu aude ceea ce i se solicită; nu priveşte unde i se arată şi nici nu-l priveşte pe cel de la care cere sau care îi cere ceva; are probleme de

alimentaţie şi de somn, ecolalie (repetă la nesfârşit sunete, cuvinte, reclame TV etc.), solilocvie, dar nu poate să folosească adecvat limbajul pentru comunicare; nu înţelege limbajul corporal şi la rândul ei, are mişcări corporale bizare, fără capacitatea de a îndeplini cele mai simple acte, inclusiv, în perioada de grădiniţă, mersul biped. Jocul o caracterizează cel mai bine: are caracter stereotip (foloseşte jucăriile sau obiectele mereu în acelaşi fel, de ex.: le închide/deschide la nesfârşit, le loveşte mereu etc.). De asemenea, prezintă tulburări senzoriale manifestate prin nevoia compulsivă de a atinge, a pipăi, a linge obiecte necomestibile etc. Pentru asemenea situaţii, literatura de specialitate recomandă ca, în cadrul jocului şi mai ales când copilul ajunge la şcoală, să i se pună la dispoziţie material specific artei, prin care să urmărească să se exprime, fiindcă pe de o parte copilul cu autism doreşte să fie în centrul atenţiei celorlalţi, dar în acelaşi timp vrea să se separe de tot şi toate pentru a da curs seducţiei jocului. Edith Kramer(8)distinge cinci moduri în care copiii pot folosi materialele specifice artei plastice şi anume: 1.-activităţi premergătoare: explorarea calităţilor fizice ale materialelor; 2.-activităţi haotice: copiat, trasat, mâzgălit, acestea reflectând un comportament destructiv, cu pierderea controlului; 3.-repetiţii stereotipe fie convenţionale, fie rigide, bizare, cu un înţeles pur personal; 4.-pictografia, în general informală, care înlocuieşte sau suplimentează comunicarea verbală; 5.-expresia formală: aceasta se defineşte prin producerea de configuraţii simbolice în scopul exprimării de sine şi a comunicării. Atât expresia informală, cât şi expresia formală se înscriu în cadrul creaţiei plastice propriu-zise. La subiectul prezentat, perioada de pictografie s-a exprimat prin folosirea acuarelei, culorilor tempera dar şi a creioanelor carioca într-o pictură liberă, neconvenţională, lipsită de orice rigoare formală, dominată numai de senzaţii. Trăirea intensă interioară s-a manifestat prin utilizarea culorilor violente, contrastante, în stare pură : roşu, albastru electric şi a senzatiei acromatice de negru şi alb. Nu a utilizat culoarea galben şi nici culorile compuse sau nuanţele, ca şi cum pe coala de desen nu ar fi dorit decât să "experimenteze culorile" şi adecvarea acestora la senzaţii, ca într-o "eliberare" a tensiunii interioare. Asemenea "taşismului[4]", tehnică utilizată conştient în pictura abstractă, compunerea culorilor are loc pe retină; ca urmare, suprapunerea

[4] Termenul (< lb.fr. *tache*=pată) introdus în 1889 de Félix Fénéon cu privire la impresionişti, a definit ulterior (1950, André Malraux) pictura care se bazează pe înregistrarea gestului spontan, fără nici o intenţie figurativă, a lui Georges Mathieu, iar în 1951 Pierre Guéguin a folosit termenul de "pictură taşistă" referindu-se la direcţia lirică, negeometrizantă, a picturii abstracte din acea perioadă.

culorilor respective (albastru-roşu), creează psihic senzaţia de violet, care depărtează la infinit privitorul. Creatorul se situează undeva, la "capătul" acelui spaţiu de trăiri intense, profunde, dar fără posibilitate de ieşire, de comunicare sau de întoarcere.

Totul se petrece ca şi cum între dorinţa violentă de a trăi experienţa terestră concretă(roşu) şi starea de aspiraţie, la fel de intensă, către un absolut transcendental (albastru electric), nu poate exista nici reconciliere şi evident, nici împlinire simultană. Aceasta generează starea de anxietate şi alienarea implicită de mediu. "Refugiul" este în sinele pe care însă nu îl poate nici cunoaşte, nici exprima (culoarea neagră care acoperă o mare parte din planşă). La interval de un an, sub tratament şi aflată în colectivitate, sub influenţa cadrului didactic şi a celorlaţi copii, compasivi şi atenţi, situaţia se schimbă: deşi mai prezintă perioade de "taşism", acestea sunt relativ rare şi de durată redusă, iar subiectul a trecut la exprimarea predominant figurativă. Atitudinea rigidă, exprimată anterior de culorile violente, primare, pure şi în registru extrem de redus a făcut loc "mlădierii" liniilor, cu utilizarea întregului spectru cromatic, inclusiv a nuanţelor. Culorile sunt delicate şi luminoase, oferind privitorului senzaţia de "surâs", de "confort" şi de "prezent" în spaţiu şi timp.

Persistă dorinţa de integrare în viaţa obişnuită (figurile sunt desenate cu picioarele sprijinite pe pământ) dar şi de elevare: copilul pictează "prinţese", ca expresie a dorinţei de ascensiune pe scara socială şi substitut evident al aspiraţiei de elevare spirituală. Inadecvarea subiectului la mediu, deşi mult atenuată, rămâne: "prinţesele" sunt figurate din faţă, dar cu picioarele din profil, ca şi cum direcţia în care merge îi este străină persoanei şi voinţei sale, iar mânecile veşmintelor acopăr mâna, într-o încercare de disimulare sau imposibilitate de comunicare directă. De altfel, de cele mai multe ori, gura apare foarte mare in desen, surâzândă, dar redusă la o simplă linie, figura fiind dominată de ochii personajului desenat, ca şi cum posibilitatea majoră de comunicare a copilului este (încă) expresia vizuală, plastică.

Spre deosebire de aceasta, **Cazul nr.2** prezintă sindromul Asperger. În general, subiecţii cu sindrom Asperger se caracterizează prin dificultăţi de însuşire a abilităţilor sociale, reacţionând "ciudat" în anumite situaţii (la cazul prezentat, aspectul respectiv se referă la agresiunea verbală şi fizică faţă de colegi şi chiar faţă de adulţi), are un comportament excentric sau repetitiv (subiectul doreşte să i se acorde atenţie exclusivă, iar ca să o obţină, prezintă violenţe de limbaj), are dificultăţi de comunicare, refuzând să răspundă sau

dimpotrivă, prezentând solilocvie, evită contactul vizual cu interlocutorul, prezintă o sferă limitată de interes (desenul), dar se remarcă prin talent în acest domeniu şi la matematică. Sub aspectul creaţiei plastice, subiectul prezintă perioade alternative de desen haotic, nonfigurativ, în care trăsăturile sunt executate compulsiv, violent, repetitiv, ca sub imperiul unui impuls destructiv, uneori pixul cu care desenează rupând hârtia. Alteori însă, desenul este riguros exact, reprezentând fire electrice, stâlpi şi linii de înaltă tensiune, instalaţii electrice, maşini, clădiri executate minuţios din memorie, prezentând hipermnezie în registrul construcţiilor, sau din imaginaţie. Desenele sunt realizate cu pixul sau cu stiloul, alteori în creion sau în tuş, amintind lucrările autiştilor celebri cu "sindromul savant": Stephen Wiltshire, Gilles Tréhin sau – în alt registru – pe ale lui Gregory Blackstock.

Aspecte generale ale creaţiei patoplastice în tulburările pervazive de dezvoltare

Faptul că art-terapia este de o reală utilitate pentru echilibrul psiho-emoţional şi mental al persoanelor normale traumatizate în cursul dezastrelor (calamităţi naturale, război), a persoanelor cu diferite tulburări psihice *borderline*, precum şi ca metodă de diagnostic, tratament şi supraveghere a evoluţiei pacienţilor cu boli psihice, este recunoscut de mult timp(7)[5], dar a dobândit statut de obiect de studiu universitar după al doilea Război Mondial. Prima lucrare în acest sens aparţine lui Margaret Naumburg (1947: *Studies of the 'free' expression of behavior problem children as a means of diagnosis and therapy*), iar începând din 1958 apar lucrările lui Edith Kramer, care desfăşurase deja o bogată activitate cu copiii refugiaţilor în timpul războiului, ca psihanalist şi art-terapist[6]. Spre deosebire de Margaret Naumburg, care considera arta efectuată de pacient drept o comunicare simbolică între terapeut şi bolnav, Edith Kramer considera produsul de artă drept esenţial prin el însuşi, conţinând un "misterios potenţial de vindecare"[7]. Art-terapia cunoaşte o dezvoltare rapidă începând cu anii '60 ai secolului trecut, tocmai datorită rezultatelor surprinzătoare obţinute; în 1967 se înfiinţează în SUA *The*

[5] -din sec. XVIII.

[6] *Art Therapy in a Children's Community*, 1958 care cuprinde Jurnalul său terapeutic; *Art as Therapy with Children* (1971), care cuprinde experienţa sa ca art-terapist şi psihanalist în Departamentul de psihiatrie infantilă al unui spital de psihiatrie, dar şi în ambulator - tratamentele efectuate la domiciliul pacienţilor şi într-o şcoală de copii orbi, cu tulburări emoţionale.

[7] Constantin Enăchescu, în lucrarea sa, "Psihologia activităţii patoplastice", Ed.Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1966, pare să aparţină predominant şcolii lui Margaret Naumburg.

Buckeye Art Therapy Association, precursoare a Asociaţiei Americane de Art-Terapie(16). În acea perioadă, tulburările pervazive de dezvoltare şi în special autismul, erau încadrate în schizofrenia paranoidă. De altfel, Gregory Blackstock (n.în 1946), celebrul savant-autist care desenează şi cataloghează tot ce vede, cu o extremă minuţiozitate, a fost diagnosticat în copilărie cu schizofrenie paranoidă. Noţiunea psihopatologică de "autism" fusese introdusă de Bleuler în 1923, pentru a sugera "închiderea în sine patologică" într-o lume stranie şi bizară, din care pacientul este incapabil să iasă şi nu are posibilitatea să o împărtăşească celorlalţi. Minkowski, considerat în prezent ca psihopatolog de orientare fenomenologică(9), prezentând "noua boală a schizofreniei", a dezvoltat conceptul de autism, sugerând existenţa unei forme "sărace", în care pacientul resimte starea de gol sufletesc şi a unei forme "bogate", în care pacientul este subiectul unor variate şi violente trăiri patologice, pe care nu le comunică celorlalţi(12). Abia după 1980 autismul începe să fie considerat entitate nosologică de sine stătătoare, diferenţiindu-se de schizofrenie; DSM-IV-TR(2)recunoaşte cele cinci tipuri ale PDD menţionate mai sus (autism; sd. Asperger; sd. Rett; tulburarea dezintegrativă cu debut in copilarie si PDD NOS), pe care DSM-5 (3) , publicat în 2013, le reuneşte sub termenul de ASD (*autistic spectrum disorders* sau *autism spectrum disorders*), tulburări caracterizate prin deficienţe sociale, dificultăţi de comunicare, comportamente şi interese repetitive sau stereotipice şi în unele cazuri, deficit cognitiv. O delimitare netă între diferitele entităţi menţionate este relativ dificilă. Ca diagnostic diferenţial între autism şi schizofrenie, se menţionează(9)că în ambele se întâlnesc aspecte semiologice care exprimă perturbarea coerenţei centrale, dar în ceea ce priveşte relaţionarea interpersonală, diferenţa este netă: în autism nu se câştigă capacitatea de mentalizare, astfel încât cogniţia de sine şi a altora este deficitară *ab initio*, în timp ce în schizofrenie, capacitatea de mentalizare a fost câştigată şi a funcţionat, dar capacitatea de relaţionare interpersonală s-a deteriorat. În schizofrenia dezorganizată însă, capacitatea de mentalizare este deficitară, la fel ca şi coerenţa centrală – fapt care apropie cele două afecţiuni.

În privinţa art-terapiei, indiferent dacă se foloseşte arta ***în*** terapie (Margaret Naumburg) sau arta ***ca*** terapie (Edith Kramer), subiectul este îndrumat să deseneze liber, iar interpretarea desenului poate fi făcută sub aspect psihanalitic, personalist, cognitiv, behaviorist, gestaltist, adlerian etc.O metodă de studiu în art-terapie este interviul DDS (*Diagnosis Drawing Series*)tehnică imaginată de Barry M. Cohen şi Barbara Lesowitz în 1982, care

se desfăşoară în trei etape de desen şi se adresează persoanelor peste vârsta de 13 ani. Se interpretează numărul de culori utilizate, locul şi dispunerea pe pagină, spaţiul folosit pe pagină, lungimea liniei, integrarea şi mişcarea. Se utilizează de asemenea testul mandalei, testul HTP (*house-tree-person*[8]), testul "drumului". Desenul liber este însă cel mai edificator, aşa cum se poate observa şi în cele două cazuri de PDD prezentate. O apropiere între Cazul nr.2 şi artiştii autişti savanţi Stephen Wiltshire şi Gilles Tréhin se impune de la sine (a se vedea mai jos). Spre deosebire de acesta, la Cazul nr. 1 apropierea se poate face de Richard Wawro (1952-2006), artist savant autist, renumit în special pentru peisajele sale în pastel, în culori şi nuanţe vii, armonizate, cu tendinţă spre stratificarea spatiului şi minuţiozitate în redare. Sau, mai curând, cu Iris Halmshaw, o fetiţă din Birmingham, în vârstă de trei ani, diagnosticată cu autism şi care nu poate vorbi, dar se exprimă pictând. Tablourile sale uluiesc prin armonia, luminozitatea şi delicateţea culorilor. Iniţial a fost îndrumată să picteze ca formă de tratament, pe care a ajuns s-o îndrăgească şi care îi ocupă cel puţin două ore zilnic(17).

Prof. Michel Fitzgerald, cu doctorat în autism, de la Dept. de psihiatrie infantilă de la "Trinity College", Dublin, consideră că următoarele personalităţi au fost autişti: scriitori: H.C. Andersen, H. Melville, J. Swift, A.C. Doyle, George Orwell, Lewis Caroll, W.B. Yeats; de asemenea, filosofii Spinoza, Imm. Kant, Simone Weil; dintre muzicieni: Béla Bartók, Glenn Gould, Erik Satie, iar dintre pictori: probabil Vincent Van Gogh, L.S. Lowry şi Andy Warhol. Albert Einstein si Charles Darwin au fost de asemenea autişti. Iar invers, autişti artişti plastici celebri sunt: Henriett Seth F.(n. în 1980) - scriitoare, romancieră, poetă şi artistă plastică maghiară, autoare a numeroase romane ştiinţifico-fantastice apreciate pe plan internaţional, diagnosticată încă din primii ani ai vieţii cu sindromul savantului-autism cu funcţiune la nivel superior; Jonathan Lerman(n. în 1987), diagnosticat la vârsta de 2 ani cu autism, cu un IQ de 53, a început să deseneze în cărbune la vârsta de 10 ani şi a avut prima expoziţie personală la vârsta de 12 ani, la galeria de arta KS din New York.; Stephen Wiltshire, născut în 1974, la Londra, din părinţi originari din Caraibe, este laureat al Ordinului Imperiului Britanic pentru servicii aduse artei şi membru de onoare al Societăţii de Arhitectură Ilustrată; diagnosticat la vârsta de 3 ani cu autism, a deprins comunicarea prin limbaj plastic, învăţând să vorbească la vârsta de cinci ani.

[8] Casă-Arbore-Persoană.

Desenează din memorie, cu detalii extreme, ample peisaje urbane (după ce le-a văzut o singură dată) dar şi oraşe sau clădiri imaginare. Din 2006 are expoziţie permanentă la "Royal Opera Arcade" din Londra; Gilles Tréhin (n.în 1972): artist francez. A creat oraşul imaginar Urville pentru 12 milioane de locuitori, desenând timp de 20 ani, cu minuţiozitate şi detalii impresionante, planurile şi clădirile acestuia – în peste 300 de planşe alb-negru. Un alt celebru artist autist cu sindromul savantului este Gregory Blackstock(n. în 1946), diagnosticat de medicul de familie cu schizofrenie paranoidă, fiindcă în acel timp nu se accepta diagnosticul de autism ca entitate nosologică; a început să deseneze spre vârsta de 40 ani, catalogând şi desenând tot ceea ce vedea în jurul lui, aşa cum un botanist clasifică şi desenează plantele. După ce s-a pensionat, la 58 ani (a lucrat ca spălător de vase), s-a dedicat întru totul pasiunii lui. Este considerat un spirit enciclopedic. A expus la Lausanne, Zürich, Viena.

Succesul şi integrarea în viaţa socială normală depinde însă de diagnosticul precoce, de atenţia şi grija cu care sunt înconjuraţi copiii în familie şi la şcoală. Natura nu creează rebuturi – dar un sistem neglijent, indiferent şi presupus sărac, da. Rolul societăţii şi al fiecărui membru în parte este esenţial. Iar art-terapia este o modalitate excelentă de tratament: "pictura le oferă copiilor cu autism o şansă să strălucească" scrie Samya Kullab(18) la 28 mai 2013 în *Daily Star*, referindu-se însă şi la dificultăţile pe care le întâmpină familiile cu copii autişti în integrarea în societate. "Ei nu se pot exprima verbal, nu pot spune altora ce doresc, dar atunci când desenează, spun tot ceea ce simt, durerea, tristeţea, frica şi bucuria lor...totul este acolo, în pictura lor" afirmă Mougay Medawar, profesor pentru copiii cu dizabilităţi, iar Fadia Safi, preşedinta fundaţiei pentru copiii cu dizabilităţi din Beirut, Liban, spune: "Copiii şi tinerii cu autism sunt artişti adevăraţi şi realizează într-adevăr picturi frumoase, care ne ajută să construim un centru nou pentru ei."

Iar cu ocazia uneia din numeroasele expoziţii ale copiilor cu autism din China, Qi Wei, unul din organizatori, scria: "suntem cu toţii în mlaştină, dar unii dintre noi privesc la stele. Şi este timpul să ridicăm la stele aceşti copii, cu viaţa, cu speranţele şi visele lor. Ei sunt cu adevărat, pentru milioane de familii, 'mici prinţi şi prinţese'. Şi fiindcă au călătorit atât de departe din stelele lor, haideţi să facem tot ceea ce putem mai bine ca să le construim o casă frumoasă, plină de iubire, aici, pe planeta pe care au ajuns".

Tabel 1.Tulburările Pervazive de Dezvoltare
The Merck Manual of Diagnosis and Therapy,
18th ed.,Merck Res. Lab., USA, 2006

Afecţiunea	*Caracteristici*
Autismul	*Debut înainte de vârsta de 3 ani; dificultăţi de comunicare, de interacţiune pe plan social, de folosire a imaginaţiei; auto-şi heteroagresivitate; ecolalie, solilocvie, rutină, obsesie pentru detalii, ataşament neobişnuit pentru lucruri, ritualuri, acte repetitive, lipsa afectivităţii etc; 75% din autişti: retard mental.*
Sindromul Asperger	*Asemănător autismului, incapabili să interacţioneze pe plan social prin limbaj verbal şi non-verbal, dar totuşi limbajul şi capacitatea cognitivă sunt superioare faţă de autişti, coeficientul de inteligenţă este normal sau peste normal; sfera de interes este extrem de restrânsă, dar pot excela într-un anumit domeniu; prezintă răspunsuri senzoriale atipice (de ex.: sensibilitate mare la zgomote, mirosuri, textura materialelor etc.). Sunt consideraţi adeseori excentrici.*
Tulburare dezintegrativă în copilărie	*Extrem de rară. Copilul se dezvoltă normal până la vârsta de 2 ani, dar apoi îşi pierde cel puţin două din abilităţile dobândite: limbajul, abilităţile sociale, capacităţile motorii, controlul aparatului urinar şi digestiv. Poate să mimeze autismul şi schizofrenia infantilă.*
Tulburări pervazive de dezvoltare sau PDD NOS[9]	*Mai puţin severe decât autismul, cuprind o sferă largă de tulburări cognitive, de comportament şi de interacţiune socială. Gradul de sociabilitate al acestora impiedică încadrarea în autism.*
Sindromul Rett	*Se manifestă după o perioadă de şase luni de dezvoltare normală; decelerarea creşterii extremităţii cefalice; retard mental; incapacitate de coordonare a mişcărilor; convulsii; ataxie; tulburări de interacţiune socială; pierderea limbajului dobândit până în acel moment. Afectează aproape în exclusivitate sexul feminin, fiind determinat de mutaţie în gena MECP2 de pe cromozomul Xq28.*

Bibliografie

1.Bolick, T. *The Growing Need for Psychologists in the Intervention for Autism Spectrum/ Pervasive Developmental Disorders* . NH Psychological Association Newsletter. Ed.New Hampshire, 2013.

2.*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IVth edition-Text Revision*. Ed. American Psychiatric Associaton. USA, 2000.

3.*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th edition* Ed. American Psychiatric Associaton. USA, 2013.

4.Dicţionar Enciclopedic (1993-2009), cf. http://dexonline.ro/definitie/arta

[9] PDD NOS= "pervasive developmental disorders not otherwise specified"= tulburări pervazive de dezvoltare nemenţionate în altă parte.

5.Editor *Bolile Pervazive de Dezvoltare* in Rev. Nodismed on-line, 2010 Cf. http://www.nodismed.ro/copilul-meu/bolile-pervazive-dezvoltare-pdd-2410330.html
6.Enăchescu, Constantin *Psihologia activităţii patoplastice*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1977.
7.Hogan, S. *Healing arts: The history of art therapy*. Londra. Ed. Jessica Kingsley 2001.
8.Kramer,-Edit-hcit.-in
http://www.scritub.com/sociologie/psihiatrie/Caracteristici-Distinctive ALE92964.php
9.Lăzărescu, Mircea: *Autismul în corelaţie cu schizofrenia şi obsesionalitatea. Deficienţa funcţiei coerenţei centrale*. Curs prezentat la Conferinţa de psihiatrie, Oradea, 2011. Text integral in http://demo.imageright.ro/lazarescu/user_files/71/autismul_oradea,_sept_2011 .pdf
10. Martin F., Farnum Jennifer *Animal-Assisted Therapy for Children With Pervasive*
Developmental Disorders. Western Journal of Nursing Research, 2002, 24(6)
11.*Merck Manual of Diagnosis and Therapy*,18th ed.,Merck Res. Lab., USA, 2006
12.Minkowski E. *Schizofrenia*. Ed.Trei, Bucureşti, 1999.
13.Nădejde I., Amelia Nădejde-Gesticone. *Dicţionar latin-român complet*, ed.a V-a, Iaşi, Ed. Viaţa Românească SA, 1928 p.47.
14.Piaget J. *La formation du symbole chez l'enfant*, Ed.Delchaux et Niestle, Neuchâtel, 1964
15.Sully, James *La psychologie des sentiments*, Ed.Felix Alcan, Paris, 1896 – full text in
http://archive.org/stream/lapsychologiede00ribo/lapsychologiede00ribo_djvu.txt
16.*Cf.http://www.arttherapy.org/ARCHIVES/Formation%20of%20the%20Association.Key%20Figures/Maxine%20Borowsky%20Junge/The%20Modern%20History%20of%20Art%20Therapy%20in%20the%20US%20Ch.%2005-06.pdf
17*Cf.http://www.huffingtonpost.com/2013/07/01/iris-halmshaw-paintings-autistic-thousands_n_3530466.html#
18. *Cf.http://www.dailystar.com.lb/News/Local-News/2013/May-28/218556-painting-gives-children-with-autism-a-chance-to-shine.ashx#ixzz30wVzuvz0

Organizarea fenomenului artistic în spațiul euroregiunii Siret-Prut-Nistru

The organizing of artistic phenomenon in euro-region space Siret-Prut-Dniester

Marina Morari[1]

Abstract

By the artistic activities we judge the art's fundamental value. The artistic phenomenon represents the external manifestation of the essence of one thing, of a process. In the diversity of its forms, the artistic phenomenon is organized as a representation, which depends on the environment or the human inner/spiritual nature. The artistic phenomenon reveals one of the states of the realities – the reality, the possibility, the necessity. An artistic phenomenon may become an educational act. The power of the artistic phenomenon to influence the human values represents the preeminence of art in the ensemble of culture.

Keywords: artistic phenomenon, artistry, artistic act, artistic education.

„Artisticul" face parte din amalgamul conceptelor, care nici nu a putut să apară mai devreme decât două-trei sute de ani în urmă și a apărut în acele locuri, unde era nevoie de a da nume fenomenului nou. Dacă încercăm să

[1] doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova.

definim cuvântul „artistic” din perspectiva artei moderne sau postmoderniste, vom constata cum „artisticul” își pierde actualitatea în rezultatul schimbărilor din lumea artei. Poate „artisticul”, „artistismul” pot fi utilizate pe un segment anume al istoriei umane? În secolul XXI, noi caracterizăm artefactele din epocile anterioare prin cuvinte care pe atunci, nici nu existau. Este evident, că sensul cuvântului „artistic” a apărut înaintea constituirii artelor și în fiecare perioadă istorică, semnificația lui captura noi sensuri prin care deosebește opera de artă de restul lucrurilor.

Având rol de argument, aducem întîmplarea din viața renumitului pictor antic – Apelles descrisă de Plinius [11, p. 94-95]: din marea dorință de a cunoaște picturile lui Protogenes, Apelles a venit în localitatea unde el trăia – Rodos. Când a intrat în atelierul lui Protogenes, nu l-a gasit. O bătrâna, care păzea atelierul l-a întrebat cine este. Apelles a luat o pensulă și a tras o linie subțire pe tablă, zicând: „Iată cine-s!”. Când s-a întors în atelier Protogenes, bătrîna i-a povestit cele întîmplate. Cercetînd subtilitatea liniei, Protogenes și-a dat seama după măiestria cu care a fost executată cine l-a vizitat, a luat pensula și a tras o linie de altă culoarea deasupra acesteia și i-a hotărît bătrînei: dacă revine Apelles, privind linia va afla cine este persoana la care a venit. Peste un timp Apelles a revenit, rușinat de înfrîngere, a încercat să tragă a treia linie deasupra, însă după acesta nu a mai rămas spațiu eventual, pentru o altă linie. Cînd Protogenes și Apelles s-au întîlnit, au hotărît să păstreze tabloul. Este semnificativ faptul, că Plinius a utilizat cuvinte diferite în descrierea fenomenului: *opera* pentru o tablă pictată și *tabula* pentru o tablă curată. Astfel, concluzionăm, că linia trasă cu măiestrie de pictori nu a făcut tabla să devină operă, deoarece tabla a rămas tablă chiar și după trasarea cu măiestrie a cîtorva linii. Această întîmplare a fost re-povestită peste o mie cinci sute de ani, de către Giorgio Vasari [10, p. 240-241]. În concluzie, *linia lui Apelles* este una dintre primele mărturii de conștientizare a artisticului, o consemnare despre capacitatea artistică propre unui pictor.

Cuvântul „artistic” este un adjectiv. Există adjective care au o caracteristică remarcabilă: alăturate unui nume, ele modifică ceea ce-l caracterizează, pînă la a-i schimba natura. Un pașaport fals nu este pașaport, un om mort nu este un om, o democrație populară nu este democrație etc. Aceste adjective, scolasticii le numeau *alienante*. În utilizarea noastră, sintagmele – *act artistic, proces artistic, produs artistic*, termenul „artistic” capătă/dobândește însă o conotație normativă. Tot ce este „artistic” - aparține artei, este privitor la artă, face parte din domeniul artei, este propriu artei [1,

p.101]. Astfel, „a fi artistic" nu este o proprietate intrinsecă a oricărui obiect, ci o proprietate rezultativă pe care un obiect/fenomen îl posedă în calitate de obiect al unei anumite experienţe. „Doar cu titlul de obiect intern al experienţei estetice, şi nu de obiect extern al lumii, un lucru are această proprietate" [6, p.87]. Cum remarcă Martin Hedegger, opera de artă are o suprastructură, care conţine artisticul, prin care „gîndim fiinţa fiinţării" prin „punerea-de sine-în-operă a adevărului" [4, p.45].

Dacă **producerea fenomenului artistic** depinde de aptitudinile omeneşti şi gradul lor de dezvoltare, presupunem, că în toate activităţile artistice – creaţie, interpretare, receptare – „omul obişnuit", pentru a contacta în direct cu arta, îşi potenţiază/valorifică propriile aptitudini spiritual-artistice.

Potrivit concepţiei pragmatice asupra artei, este mai puţin important să ajungem la o definiţie a operei de artă decît să examinăm utilizarea aceluiaşi termen. Din această perspectivă, M. Weitz gândeşte „arta ca un ansamblu deschis de utilizări şi de practici – cele ale amatorilor, creatorilor, instituţiilor" [9, p.31-32]. Anumite activităţi nu ar putea fi intiligibile dacă anumite tipuri de obiecte, în cazul nostru, opere de artă – nu ar exista. Prin activităţile artistice judecăm valoarea fundamentală a artei, exprimate respectiv prin: a reproduce, a produce forme inedite, a exprima o lume interioară [6, p.47]. Altfel spus, prin actul artistic în personalitatea elevului se formează acea experienţă, care nu poate fi dobândită în contact cu alte fenomene/lucruri, indiferent de poziţia/statutul pe care-l deţine elevul în procesul actului artistic – de receptor/consumator al sau creator/interpret. Actul artistic, în care participă interpretul, trebuie de înţeles ca o re-creare a textului abordat, „o împlinire sensibilă, vie a acestuia" [7, p.5]. Artistul–interpret devine intermediarul dintre compozitor şi public. Ipostazele creatorului, interpretului şi a receptorului operei de artă.

Spre deosebire de act, fenomenul artistic reprezintă manifestarea exterioară a esenţei unui lucru, unui proces etc. Din limba franceză *phénoména* - care este accesibil, perceptibil în mod nemijlocit; Proces, transformare, evoluţie, efect etc. din natură şi din societate; Aspect, întâmplare, fiinţă, obiect care surprinde (prin calităţi, noutate etc.). Fenomenul artistic, în diversitatea formelor sale, se organizează ca o reprezentare, care este în funcţie de mediul ambiant ori de natura interioară/spirituală a omului.

Aristotel, în *Poetica* sa, fundamentează *mimesis*-ul ca un principiu comun al tuturor artelor [*Poetica*, 1451 b şi 1447 a], incluzînd viaţa psihică a omului în procesul de creaţie, prin adoptarea unuia dintre cele trei moduri de a

imita: „sau să înfățișeze lucrurile așa cum au fost sau sunt realmente, sau așa cum se spune că sunt și cum par, sau așa cum ar trebui să fie” [*Poetica*, 1460 b, 10]. Adică, artistul, dar și receptorul în actul artistic dezvăluie una din ipostazele realității – realitatea, posibilitatea, necesitatea.

Conceptul de mimesis va fi ulterior respins în sensul său simplist. Astfel, Philostrat menționează că arta imitativă are două aspecte: pe de o parte este vizibilă, pe de alta – reflectă numai cu mintea.

Im. Kant, reprezentantul idealismului german, concepe arta ca o creație liberă, ca un produs al spiritului în încercarea sa de a clădi lumea pe-o unitate, de a o transforma în imaginație, fără a dubla obiectele ei reale, ci creînd imaginile lor ideale, pătrunse de gîndirea și simțirea artistului. „De fapt, ar trebui să numim artă doar producerea a ceva prin intermediul libertăţii, adică printr-o voinţă liberă care-şi întemeiază acţiunile sale pe raţiune” [7, p. 198].

Explicarea fenomenului artistic se datorează în mare măsură conceptului artei pe care l-a construit Tudor Vianu: arta este un mod de organizare a materiei și a datelor conștiinței. Așa cum artistul se înalță, interminent, din omul obișnuit – „orice artist trăiește într-un om comun”, tot astfel opera se desprinde „din perspectiva întregii vieți sufletești” a autorului ei [8, p. 239].

Vianu distinge în actul creației și actul receptării dualismul *estetic-extraestetic* și *autonom-eteronom*, caracteristic operei de artă. Dacă în actul creației motivul propriu-zis estetic se împletește cu mai multe motive eteronomice: nevoia artistului de a se elibera de anumite sentimente, de a-și întregi existența, de a se afirma etc., apoi actul receptării constiuie un proces și nu o stare instantanee, în cadrul căreia pot fi distinse nu numai mai multe etape, dar și două serii de elemente (senzații, asociații, sentimente): estetice și extraestetice, determinate de natura dublă a operei – autonomă și heteronomă.

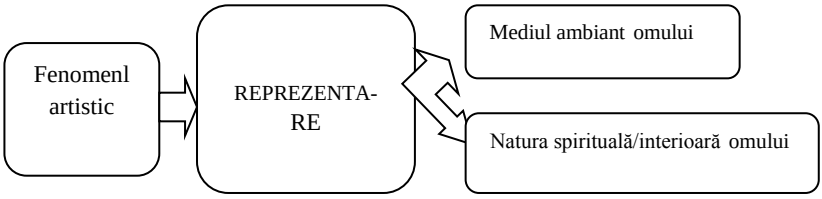


Figura 1. Organizarea fenomenului artistic.

Examinînd situația artei în raporturile ei cu celelalte valori și cu societatea, Tudor Vianu, încă la mijlocul secolului XX, a lansat un adevărat manifest, care nu și-a pierdut actualitatea: „Cultura artistică a timpului nostru vede astfel problema ei cea mai însemnată în restabilirea contactului mulțimilor cu arta superioară a timpului, prin resolidarizarea acesteia cu tendințele eteronomice ale societății contemporane" [idem, p. 23]. Actul artistic trebuie să ofere posibilitate omului de a participa la viața și destinul societății în care trăiește și să devină „mijloc de a înnobila cadrul și stilul civilizației".

În accepțiunea lui J. Dewey arta reprezintă un aspect al experienței umane și deține însușiri, care nu pot fi cunoscute, înțelese, percepute fără intuiție, iar experiența estetică asigură pe deplin condițiile de formare/dezvoltare a eu-lui. Voluntar/involuntar noi apreciem fenomenele din jur în raport cu scara propriilor valori, adică în raport cu experiența artistică pe care o deținem. Rezultatul formării/dezvoltării/îmbogățirii experienței artistice se manifestă prin conștiința personalității. Prin urmare, experiența estetică contribuie activ la autoafirmarea personalității și devine un model penru orice experiență de viață. Această abordare a experienței reprezintă un interes deosebit pentru cercetarea noastră, deoarece experiența artistică poate depăși cadrul artisticului și în rezultat, să devină mijloc de formare/dezvoltare a unei personalități integre. Una din particularitățile experienței artistice constă în faptul, că ea (experiența) se acumulează, se îmbogățește exclusiv în procesul percepției fenomenului artistic, dar are repecursiuni asupra tuturor sferelor de activitate umană a personalității.

În explicația fenomenelor artistice, profesorul Ion Gagim aduce argumente din perspectiva filosofiei artei, consemnînd importanța conținutului interior al actului artistic. A face artă înseamnă a realiza un act artistic: a crea, a interpreta, a audia, a recepta etc. Toți participanții actului artistic – creatorul operei, interpretul și receptorul, colaborează și participă la o experiența artistică comună. „A experimenta muzica (= a săvîrși actul muzical) înseamnă a comunica în interior cu muzica" [3, p. 44]. Astfel, „muzicianul se identifică cu opera de artă, o trăiește cu întreaga sa ființă, își dăruiește eul său complet – suma a ceea ce este mai bun în însușirile sale, și nu doar o parte a sa [Idem].

Atribuind receptării artei cea mai înaltă semnificație umană, M. Dufrenne consemnează, că obiectul estetic care provoacă experiența estetică a spectatorului nu e o operă de artă așa cum aceasta se constituie prin activitatea artistului; obiectul estetic trebuie considerat și definit ca fiind corelatul

experienței estetice. În interiorul experienței se disting obiectul și percepția, iar unitatea subiectului și obiectului nu se prezintă ca un compus a cărui natură prin analiză poate fi prejudiciat [2]. Cu aceste delimitări, M. Dufrenne consemnează despre două planuri ale actului artistic:

(1) un plan, în care disocierea dintre obiect și subiect în discuție nu este posibilă, iar reflecția se ridică la cea absolută; în care identitatea conștiinței și a obiectului său, conștiință și obiect reprezintă două momente ale dialecticii ființei – sunt identice, inseparabile;

(2) alt plan în care conștiința survine și se opune acestui obiect – moment în care, „transcendentalul alunecă în orizontul antropologic", iar „fenomenologia este o psihologie fără psihologism". Adică, subiectul și conștiința sa subiectivă sunt aparte, conștiința manifestîndu-se ca un mod de a fi.

Fenomenul artistic poate deveni un proces de formare a culturii comunității dacă vor fi respectate un șir de condiții, între care sunt principale următoarele:

- Persoane posedînd anumite competențe semiotice, grație cărora ele pot face să funcționeze estetic anumite artefacte;
- Un mediu potrivit, grație căruia aceste competențe au putut fi formate (învățate);
- Instituții și tradiții care formează acest mediu potrivit;
- Dimensiunea istorică conținută în tradițiile grație cărora toate operele de artă se referă la operele trecutului [6, p.71].

Prin urmare, fenomenul artistic poate deveni un act artistic și prezența lui în viața societății presupune, fără îndoială, o anumită educație, instituții, convenții. Avînd un loc aparte în educație, fenomenul artistic trebuie să ofere posibilitate omului de a participa la viața și destinul societății în care trăiește și să devină mijloc de a înnobila cadrul și stilul civilizației. Chiar dacă puterea fenomenului artistic de a influența valorile omului reprezintă preeminența artei în ansamblul culturii, în modernitate fenomenul artistic este imanent tuturor domeniilor de activitate umană.

Bibliografie

1. DEX, București: Editura Litera Internațional, 2006.
2. Dufrenne M. *Fenomenologia experienței estetice*. Vol. I, II. – București: Meridiane, 1976.
3. Gagim, I. *Muzica și fillosofia*. - Chișinău: Știința, 2009.
4. Heidegger M. *Originea operei de artă*. – Bucureşti: Humanitas, 2011.
5. Kant Imm. *Critica facultăţii de judecare*. Bucureşti: Editura ALL, 2007.
6. Pouivet R. *Ce este o operă de artă?* Iași: Editura Fundației academic AXIS, 2009.
7. Prelipcean D. *Repere stilistice în creația de muzică de cameră în creația compozitorilor J.Haydn, W. A. Mozart, L.van Beethoven și F.Schubert.* Rezumatul tezei de doctorat. – Universitatea de Arte „G.Enescu" Iași, 2006.
8. Vianu T. *Estetica*. –București: editura Orizonturi, 2010.
9. Weitz M. *Le role de la théorie en esthétique*. În: Philosophie analytique et esthétique. – Paris: Klincksieck, 1998.
10. Вазари Дж. *Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих*.-Москва, 1956.
11.Плиний Старший. *Естествознание: Об искусстве*. / Пер. Г. А. Тароняна. (Серия «Античная классика»). М.: Ладомир, 1994.

Education's return to mythology

Adrian Liviu Măgurianu[1]

Abstract

From the education's general objectives perspective, the archetypal patterns could represent the translation key of the pedagogical roles assumed by teachers. Contemporary education can claim its roots in the way our ancestors thought about the totality of myths created by a nation or a group of related nations.

The universe that we live in is shaped in particular ways, with archetypal patterns which are detectable even in the most ordinary aspects of human existence. We experience these patterns in our instincts, our habits and in our emotions. In Jung's perspective, their most obvious cultural manifestation is in the images to which we give collectively power and meaning. Our ancestors personified them as gods. James Hillman, an important predecessor of Jung's psychology with significant contributions in archetypes' psychology, argues that if we want to better understand ourselves, we should see through our behavior all the way to the god image and the god-story in which it is embedded. It is also necessary to experience these stories in the same way our ancestors did, not only as interesting stories we hear, remember and tell our children, but as grand stories within which we live our own lives. This work identifies analogies between the Greek Pantheon and ways to implement current education.

Keywords: Greek Pantheon, mythology, education, archetypes.

[1] Cercetător șt. III, dr., Institutul "Gh. Zane", iași, România.

1. Jung și moștenirea arhaică a umanității

Ideea de a dezvolta o întreagă teorie psihologică pe baza conceptului de inconștient colectiv este, probabil, abaterea cea mai semnificativă a lui Jung de la freudism și contribuția sa cea mai importantă în psihologie. Rădăcinile acestui concept se regăsesc într-unul dintre visele lui Jung, analizate împreună cu Freud. O casă frumoasă la etaj cu mobile și tablouri frumoase; la parter mobilă veche, medievală; sub o dală cu un belciug sunt niștre trepte de piatră ce duc în adâncuri, unde în țărână sunt oase, cioburi de lut și cranii, rămășițe ale unei culturi primitive. Interpretarea lui Jung este fascinantă: casa, o imagine a sufletului, etajul personaliatea lui conștientă, parterul inconștientul personal, iar la nivelul cel mai profund inconștientul colectiv, acolo unde în visul lui Jung apar religve ale unei civilizații pierdute în negura timpului. Acolo descoperise lumea omului primitiv din sine însuși. Craniile aparțineau strămoșilor noștri umani, care au contribuit la modelarea moștenirii psihice comune tuturor.

Din această perspectivă, sarcina psihologului este să studieze inconștientul colectiv și entitățile funcționale care-l alcătuiesc – arhetipurile. Acestea sunt structuri psihice identice, comune tuturor oamenilor, constituind împreună moștenirea arhaică a umanității. Jung le-a considerat în esență nuclee neuropsihice înnăscute, având capacitatea de a iniția, controla și mijloci caracteristicile uzuale de comportament și trăirile tipice tuturor ființelor umane.

2. Științe care susțin ipoteza inconștientului colectiv

O analogie, demnă de luat în seamă la nivelul comunității științifice interesate de problematica inconștientului colectiv, se poate face cu etologia. Fiind o știință relativ nouă etologia arată că fiecare specie de animale posedă un repertoriu comportamental. Repertoriul acesta depinde de structurile edificate de-a lungul evoluției sistemului nervos central al speciei. Etologii numesc aceste mecanisme *innate releasing mechanisms – mecanisme înnăscute de declanșare* (IRM). Fiecare IRM e susceptibil să se activeze când întâlnește un stimul adecvat, iar animalul răspunde printr-un tipar comportamental, adaptat, în cursul evoluției, situației date. Etologia și psihologia jungiană care pot fi privire ca fețe ale aleleiași monezi. „E ca și cum etologii s-ar fi angajat într-o explorare extravertită a arhetipului, iar

jungienii într-o examinare introvertită a IRM", consideră Anthony Stevens, unul dintre cei mai importanți analiști jungieni (Anthony Stevens, 2006, p.61).

Un alt exemplu în care arhetipurile și inconștientul colectiv jungian se întâlnesc cu alte domenii de cercetare este școala franceză de antropologie structurală, prin reprezentantul ei Claude Levi-Struss, care se preocupă de *infrastrucutrile inconștiente*, pe care le consideră determinante în orice obicei și instituție umană. Specialiștii în lingvistică susțin că deși între gramatici există diferențe, formele de bază – pe care Noam Chomsky le numește ***structuri profunde*** **–** sunt universale. Astfel, la nivel neuropsihic profund există o gramatică universală (sau arhetipală) pe care se întemeiază toate gramaticile individuale

Un domeniu în continuă dezvoltare, sociobiologia, a fost elaborată pornind de la teoria că tiparele tuturor speciilor sociale, inclusiv speciei umane, depind de ***strategii de răspuns transmise genetic***, astfel proiectate încât să maximezeze aptitudinea organismului de a supraviețui în mediul său de dezvoltare. Sociobiologia arată că dezvoltarea psihosocială proprie membrilor individuali ai unei specii depinde de așa-numitele reguli epigenetice (epi – pe, deasupra, genesis – dezvoltare, așadar reguli aflate deasupra procesului de dezvoltare).

Conceptul arhetipului este central în înţelegerea lui Jung asupra universului şi a locului pe care ştiinţele umane îl ocupă. Aceasta este una dintre cele mai importante idei care au apărut în secolul al XX-lea, o idee cu implicaţii enorme asupra modului în care ne raportăm la noi înşine.

În comentariile sale la lucrările lui Jung, Anthony Stevens (2006, pp. 62 - 63) susţine faptul că pattern-urile arhetipale din comportamentul uman sunt rezultatul adaptării evoluţioniste. Dacă percepem aceste două idei ca fiind contradictorii, am putea spune că ele afirmă mai puţin despre natura arhetipului decât despre natura gândirii noastre. Ceea ce este important aici este noţiunea că universul în care trăim este modelat în moduri specifice şi că aceste pattern-uri pot fi detectate chiar şi în aspecte aparent triviale ale experienţei umane. Un alt analist contemporan al lucrărilor lui Jung (Bernie Neville, 2013), propune o interpretare a zeităților grecești printr-o comparație inedită: clasa școlară – clasa politeistă. Pornind de la această idee putem identifica arhetipuri transmise de-a lungul timpului prin intermediul educației.

3. Panteonul grecesc, un izvor al interpretărilor arhetipale

Metafora zeilor poate fi interpretată în diverse formule de analiză. Zeul, ca arhetip universal, își poate găsi corespondențe în diferite modalități de exprimare a realității. Atunci când analizăm cadrele didactice şi clasele în care aceştia lucrează, putem observa atât înţelepciunea care vine odată cu adoptarea perspectivei unui zeu anume, dar şi patologia care vine odată cu „adorarea" excesivă, acolo unde cadrul didactic este pătruns de energia specifică unui singur zeu. Panteonul grecesc ne poate pune la dispoziţie limbajul necesar pentru a vorbi despre o gamă variată de filosofii, sisteme de valori, energii, stări de simţire, obiceiuri sau comportamente şi stiluri de învăţare aşa cum pot fi ele observate în sala de clasă. Este un limbaj care nu este determinat de o singură filosofie sau teorie educaţională, ci îmbrăţişează perspective contradictorii.

Arhetipul puterii - Zeus

Caracterul arhetipal personificat de Zeus reprezintă un tipar al puterii, puterea care aduce ordinea acolo unde domnește haosul, care se întreține în mod brutal sau benevol, care poate proteja dar și pedepsi și care provoacă, atât siguranță, cât și frică. Conducătorii autocrați sau profesorii pot personifica calitățile pozitive ale lui Zeus, oferindu-le angajaților sau elevilor siguranța unor așteptări clare și reguli lipsite de ambiguitate sau pot personifica calitățile sale negative, prin reprimare sau dezacord. Programa dominată de Zeus ne asigură cu privire la faptul că ceea ce se predă este deja știut și considerat ca fiind important. Birocrația dominată de Zeus protejează profesorii și elevii împotriva haosului. În general, oamenii preferă ordinea, chiar și o ordine autocratică, în detrimentul haosului. Profesorul sau directorul de școală Zeus crede că, în general, nu trebuie să dea socoteală nimănui. El este factorul decizional. El îi pedepsește pe cei care îi aduc ofense și îi răsplătește pe cei care îi fac pe plac. Energia lui Zeus menține profesorul pe poziție de comandă, chiar și când aceasta conduce cursul într-un mod complet democratic. Există momente în care profesorul are nevoie de autoritatea lui Zeus pentru a gestiona o situație de criză sau pentru a menține siguranța în clasă.

Arhetipul loialității și stabilității - Hera

În mitologia greacă, Hera era Regina care împărțea puterea cu Regele Zeus, Soția care rămâne credincioasă în umbră, în timp ce Soțul divin se ocupă

de mersul Universului. Atitudinea Herei denotă demnitate și onoare ca regină a zeilor. În mitologia greacă, ea reprezintă stabilitatea socială. Homer și alți poeți o descriu ca fiind zeița căsătoriei și familiei, protectoarea tuturor legăturilor familiale și sociale și a speranțelor împărtășite care ajută o societate să nu explodeze în bucăți. În consonanță cu limbajul *școlii de calitate*[2], Hera pune mare preț pe *apartenență* și *putere,* fără a fi interesată de *libertate* sau *distracție.* Hera nu este interesată de schimbare. Nu prețuiește creativitatea sau dezvoltarea personală. Prioritățile sale sunt responsabilitatea, loialitatea, respectul, devotamentul, onoarea, stabilitatea, demnitatea. Pentru profesorul care o venerează, școala și profesia cer devotament mai presus de orice. În lumea Herei nu este loc pentru persoanele care pun pe primul loc propria satisfacție și împlinirea personală. Toți membrii din familia școlii trebuie să manifeste loialitatea față de școală înaintea capriciilor și satisfacțiilor personale. Copilul care știe cum să se „adapteze" poate înflori într-o clasă în stilul Herei. Profesorul care știe să se „adapteze" va înflori în școala în care este „venerată" Hera. Ea îi va trata cu respect pe membrii în vârstă ai "familiei". Ea nu va aduce critici școlii în fața celor din afară.

Arhetipul maternității - Mama Demetra

Jung a descoperit că imaginea *mamei* este un arhetip universal în experiența umană. Întorcându-se spre mitologie și credința religioasă, a descoperit povești despre Zeița Mamă care corespundeau observațiilor pe care el și Freud le-au făcut cu privire la atașamentul copilului față de mamă și nevoile noastre contradictorii de a ne elibera din brațele mamei și de a rămâne acolo.

Cu siguranță există un tipar legat de ceea ce numim atitudine maternă și Demetra este întruchiparea acestuia. Ea dă naștere, alăptează, protejează, se teme pentru copilul ei, jelește, îi oferă copilului ei dragostea și sprijinul necesare creșterii. Acesta este un tipar psihologic și biologic în același timp, și este împărtășit atât de femei cât și de bărbați. Predarea este o profesie în care aptitudinile materne sunt adesea necesare. Pentru unii copii, școala și clasa reprezintă singurul spațiu în care se simt în siguranță.

2 William Glasser (1990) descrie "școala de calitate" ca fiind acel loc în care sunt satisfăcute nevoile de bază ale copiilor în materie de putere, apartenență, libertate și distracție.

Profesorii cu valori specifice Demetrei, consideră atitudinea maternă o temă importantă de dezbatere şi de transfer a anumitor dimenisuni ale acesteia în sfera educaţiei. Specific atitudinii matrerne profesoorii pot oferi siguranţă, sprijin şi hrană intelectuală copiilor. Este o formă de asumare a responsabilităţii îngrijirii elevilor, exercitând puterea celui care îngrijeşte şi stimulează. Spre deosebire de imperativele specifice lui Zeus, Mama Demetra apelează la mesaje de încredere şi sfaturi pozitive pentru elevi. Totuşi, atunci când vedem că şcoala are o atitudine maternă faţă de elevii săi, protejându-i şi stimulându-i într-un ciclu de afecţiune reciprocă şi dependenţă, ne-am putea îngrijora că astfel de copii nu-şi vor dezvolta abilităţi de supravieţuire lumea reală. Putem vedea destul de repede aspectele negative ale profesorilor adepţi ai zeiţei Demetra care nu se îndură să-şi lase copiii să crească. Totuşi, conştientizarea patologiei Demetrei îi împiedică pe unii educatori în a vedea aspectele pozitive ale Demetrei – afecţiune, protecţie, sacrificiu, dragoste. Dreptul Demetrei de a fi respectată poate fi admis în clasele mici, unde atitudinea maternă poate fi scuzată, dar tinde să fie refuzată în restul sistemului educaţional. Legenda Demetrei sugerează respectarea maternităţii şi a regulilor instinctuale generate de o astfel de relaţi adult - copil.

Arhetipul feminine al înţelepciunii şi echilibrului - Atena

Atena este zeiţa cumpătării, normalităţii, bunului simţ. Spre deosebire de numeroşii zei cu atitudini ciudate, Atena reprezintă tendinţa de a evita extremele. Este o zeiţă cu trăsături pe care avem tendinţa de a le cataloga drept masculine. Este, de exemplu, o zeiţă a războiului. Nu este vehementă, mânuitoare de sabie, războinică însetată de sânge, declarantă a violenţei şi a gloriei pe care aceasta o aduce (ca Ares, un alt zeu al războiului din Olimp), ci calmă, inteligentă, calculată, bun strateg, declarantă a apărării oraşului şi a locuitorilor acestuia. De asemenea, este o zeiţă a păcii şi a traiului civilizat care vine odată cu pacea. Ne învaţă artele şi ştiinţele care formează baza acestei civilizaţii. De asemenea, ne învaţă că trebuie să luptăm pentru a le apăra. Ea este zeiţa procesului democratic. Interesul ei în relaţii este scăzut, cu excepţia acelor relaţii care au o valoare strategică. Atena are mulţi discipoli în sistemul educaţional. Participarea copiilor la propria lor educaţia este o consecinţă a democratizării educaţiei şi a evidenţierii importanţei drepturilor copilului. Specific acestui arhetip sunt: metodele de predare prin cooperare, şcolarizarea ca pe o perioadă de ucenicie în democraţie. Ei sunt încântaţi când predau unui grup de copii sau adolescenţi care sunt cu adevărat pregătiţi să îşi

asume responsabilitatea propriului comportament, și sunt fericiți să negocieze programa și regulile clasei cu ei. Ei favorizează o abordare de rezolvare a problemelor față de programă. Atena era socotită și protectoarea artelor frumoase, a meșteșugurilor, a literaturii și a agriculturii, a oricărei acțiuni care presupunea ingeniozitate și spirit de inițiativă. Din această perspectivă, Atena poate fi o sursă de inspirație pentru școală și pentru dezvoltarea simțului artistic.

Arhetipul cunoașterii prin artă - Apollo

Apollo este fiul cel mare al lui Zeus, simbolul a tot ceea ce este menit să fie grecesc și civilizat: artă, muzică, poezie, știință, respect față de lege, înclinații sportive, simțul moderației. În plus, el este zeul profețiilor și al vindecării. Totuși, mitul lui Apollo îl înfățișează ca fiind foarte inept când vine vorba de relații.

Dacă aruncăm o privire la supozițiile de bază de dincolo de noțiunile tradiționale de educație, îl vom găsi pe Apollo, zeul clarității, înțelegerii, iluminării și ordinii, care ne solicită atenția și ne cere să-l venerăm. Totuși, pentru o vreme, dreptul lui Apollo în acest domeniu a fost pus sub semnul întrebării. Adevăratul scop al educației este cunoașterea, înțelegerea, chiar și înțelepciunea. În clasă, Apollo stabilește ordinea și litera legii. Nu o lege autocrată, un ”fă pentru că așa spun eu” (aceasta fiind legea lui Zeus), ci una rațională, bazată pe o estimare motivată a ceea ce înseamnă comportament bun și comportament rău. El este zeul care înzestrează copiii și adulții cu capacitatea de a gândi clar, de a înțelege cum merge lumea, de a găsi înțelesuri, de a-și organiza viețile într-un mod ordonat. El ne cere să fim moderați în tot ceea ce facem și să privim lumea într-un mod detașat și rezonabil.

Profesorii sau directorii de școală care empatizează cu valorile promovate de Apollo vor aprecia mai mult abordarea rațională a muncii lor. Capriciile personale și deciziile luate într-o manieră impulsivă sunt puternic descurajate, iar izbucnirile emoționale sunt privite cu dispreț. Patologia lui Apollo se evidențiază prin ostilitatea față de femei, pe care le marginalizează, ca fiind triviale, intuitive, emoționale, senzuale și irațională. În mitologie, Apollo apare ca fiind incapabil să obțină vreo satisfacție din relațiile cu femeile – zeițe, nimfe sau muritoare – cu excepția mamei și surorii sale.

Arhetipul integrării în natură - Artemis

Artemis sau, după cum o numeau romanii, Diana, este zeița solidarității între femei. Ea este zeița virgină a munților și pădurilor, zeița lunii, o zeiță caret este atât vânător, cât și protector al animalelor. Ea nu simte nici nevoia și nici dorința de a se face plăcută bărbaților sau de a le conferi putere. Ca zeiță a sălbăticiunilor, este înzestrată cu grația naturală a acestora, abilitatea lor de a trăi în armonie cu natura și ferocitate. Ca zeiță a nașterii are un rol special în protejarea copiilor. O educație în stil Artemis se bazează mai degrabă pe idealul de camaraderie decât de ierarhie, pe ritmuri naturale în defavoarea ordinii abstracte. Valorifică diferențele, se vede ca fiind nu doar specială ci și, sub formă de amenințare constantă, ca o lume exterioară care ar distruge-o. Legăturile dintre oameni se bazează, atât pe împărtășirea aceleiași ideologii, cât și pe intimitate. Este de presupus că profesorii dintr-un astfel de mediu sunt pasionați de misiunea lor și doresc ca elevii lor să le împărtășească pasiunea. Nu au mare respect față de structurile de administrare formale și valorează intuiția mai mult decât logica. Valorile lui Artemis, eroina (este asociată cu amazoanele), asigură o stabilitate esențială față de imaginile eroului masculin care a jucat un rol dominant în cultura occidentală. Artemis ne aduce o viziune foarte diferită asupra priorităților educaționale: de a dezvolta în copii sensul comunității, iubirea pentru natura sălbatică, sensibilitate ecologică și respect pentru creaturile non-umane.

Lumea contemporană devalorizează calitățile neobișnuite specifice lui Artemis: capacitatea de a trăi în ritmul naturii, de a se mișca ușor pe pământ, de a face față crizelor în mod precis și grațios, de a construi comunități, de a fi independenți, de a-i proteja pe cei slabi. Adevărul lui Artemis, conform căruia trebuie să trăim în armonie cu natura trebuie să stea la baza formulării obiectivelor educaționale.

Arhetipul frumuseții - Afrodita

Afrodita este zeița frumuseții și senzualității. Este sexuală în mod fățiș și obraznic. Crede în distracție, în plăcere imediată, în puterea incontestabilă a frumuseții. Nu o caracterizează deloc grija Herei pentru respectabilitate și obligații sociale. Este iresponsabilă și decadentă, nu îi pasă de consecințele acțiunilor sale. În cultura populară se bucură de o mare atenție, dar nu primește prea multă recunoaștere în sistemul educațional dominat de alți zei.

Din nefericire, nu există multe clase în care activitatea educațională să fie condusă în căutarea frumuseții, unde se citește poezie, unde se spun

poveşti, unde se vizualizează fotografii, unde se admiră formule matematice, unde se efectuează experimente ştiinţifice, unde se examinează sisteme de guvernare, unde se practică arta meşteşugului, a limbilor străine, pentru simplul motiv că sunt frumoase. Profesorii aflaţi sub influenţa Afroditei nu vor rezista în această meserie decât dacă îşi pot găsi sursa de frumuseţe şi plăcere în munca pe care o prestează. Ei îşi doresc ca actul predării să fie distractiv, atât pentru ei, cât şi pentru elevii lor. Totuşi, Glasser susţine că lumea pe care copiii şi adolescenţii o iau în serios este cea în care se distrează. Dacă toată distracţia lor este în afara clasei, vor învăţa în afara clasei. Trebuie să recunoaştem că Frumuseţea este o zeiţă puternică şi exigentă în privinţa propriilor drepturi. Poate că nu mai este convenţional să ne gândim la frumuseţe ca la o zeiţă sau ca la un instinct sau pornire sau nevoie, dar ea a jucat un rol de seamă în formarea culturii şi a sensibilităţii noastre. Miturile greceşti ne avertizează că ea îi pedepseşte fără milă pe cei care o ignoră. Cu siguranţă are propria patologie – seducţie sexuală, răutate, răzbunare, superficialitate, obsesie pentru sine şi obrăznicie, incapacitatea de a tolera asprimea realităţii – iar influenţa sa trebuie stabilizată prin prezenţa altor zei, mai responsabili. Cu toate acestea, fără ea educaţia îşi pierde din strălucire.

Arhetipul relaţiei - Eros

Puterea lui Eros este resimţită de oameni şi zei în aceeaşi măsură, în slăbiciunea lor de a se îndrăgosti în mod obsesiv. Este resimţită atât în plăcerea cât şi în suferinţa intimităţii. Eros este singurul zeu al drumului spre uniune, al relaţiilor şi al creativităţii generate de relaţii. Grecii clasici şi-l imaginau pe Eros ca pe un adolescent, deoarece experienţa lor în iubire includea mai mult decât un simplu drum spre uniune. Eros era, atât imprevizibil, iresponsabil şi distructiv, cât şi încântător şi creativ. Pe Eros îl întâlnim în clasele în care profesorul este convins de importanţa critică a relaţiilor. Îl regăsim în profesorul care poate spune că iubeşte matematica, literatura, predarea şi că îşi iubeşte elevii. Eros este uşor de recunoscut în munca profesorului care îndură mari suferinţe pentru a stabili o atmosferă de încredere non-dependentă în cursurile sale, care îşi iubeşte elevii cu sinceritate şi care le reţine în minte doar părţile bune.

În clasa dominată de Eros valoarea cea mai de preţ ar putea fi intimitatea. Climatul afectiv ideal este unul pozitiv, de sprijin, lipsit de riscuri. Noţiunile de ierarhie nu au loc în sistemul de valori al lui Eros. Ceea ce face ca clasa să fie un loc prielnic creşterii şi învăţării este relaţia dintre profesor şi

elevi. Conținutul și procesul sunt pe locul doi față de satisfacțiile unei relații formative, securizante. Patologia lui Eros apare când Eros este singurul zeu venerat. Dacă în educație Eros nu este însoțit de zei mai responsabili, cum ar fi Hera și Apollo, el poate deveni distructiv.

Arhetipul conflictului – Ares

Ares nu a fost un zeu prea popular pentru greci. Ca zeu al războiului, Ares reprezintă mânia bătăliei, setea de sânge, euforia bătăliei și a cuceririi. Majoritatea grecilor au preferat să fie devotați Atenei, care era personificarea războiului strategic, inteligent. Ares este destul de ușor de recunoscut din punct de vedere al aspectului său negativ. Patologia lui Ares poate fi identificată în conflictele și războaiele care au afectat secolel la rând omenirea. Totuși, putem identifica și o perspectivă pozitivă a lui Ares. Dacă suntem fideli valorilor cooperării, relaționării și dialogului, în clasa noastră nu va exista loc pentru competiție sau conflicte. Cu siguranță nu este o idee bună să lăsăm clasa sub influența completă a lui Ares; el este imatur din punct de vedere emoțional și nu prea isteț. Clasele în care copiii și adolescenții sunt învățați că în viață totul se bazează pe competiție sunt distructive atât pentru cei care câștigă mereu cât și pentru cei care pierd mereu. Cu toate acestea, cursul în care Ares este venerat cum se cuvine este plin de provocare și exaltare; conflictul nu este evitat, ci binevenit și savurat; satisfacțiile competiției sunt conștientizate; copiii sunt încurajați să pună pasiune în lucrurile care contează pentru ei; profesorul și elevii se bucură unul de energia celuilalt. Bărbații și femeile sunt incompleți fără Ares, așa cum, atât femeile, cât și bărbații sunt incompleți fără Artemis. Permițând ca Ares să rămână nedezvoltat și neconștientizat, riscăm să ne scape de sub control. Negându-i o „venerare" adecvată în educație, riscăm să înnăbușim violența fizică și emoțională doar pentru moment, aceasta fiind oricând gata să explodeze.

Arhetipul muncitorului - Hefaistos

Hefaistos este singurul zeu care muncește efectiv. El este fierarul divin, zeul meșteșugurilor.În Iliada și Odiseea este reprezentat ca un zeu comic și schilod, zeul fierar. Rolul său ca soț al Afroditei arată cât de obsedat este de frumusețe și legenda arată cât de puțin este recompensat pentru devotamentul său. Hefaistos este zeul urât care creează frumusețe din durere și efort. El este zeul care îndrumă dansatorul sau gimnastul, muzicianul sau sculptorul să creeze ceva frumos din durerile practicii și ale performanței și să

poarte bătăturile şi alte diformităţi fizice care reprezintă preţul propriei obsesii. Hefaistos este venerat în arte dar în educaţie primeşte puţină venerare. Într-o societate a bunurilor de consum aşa cum este societatea noastră se pune prea puţin preţ pe orice fel de meşteşug pentru ca acesta să primească un loc cuviincios educaţie. Profesorii care sunt dedicaţi predării artei meşteşugăreşti şi care îşi privesc meseria ca pe un meşteşug, sunt consideraţi puţin demodaţi, la fel ca Hefaistos. Poveştile lui Hefaistos sunt spuse şi reluate în cancelariile profesorilor. Există povestea despre cum meseria de educator este mult subevaluată, cum cei care o practică nu sunt respectaţi, în timp ce zeii mai la modă se veselesc sus, în palat. Hefaistos ne trimite cu gândul la muncitorul conştiincios, cu frustrările şi complexele sale profesionale, dar şi cu înţelepciunea şi toleranţa faţă de discriminările la care trebuie să facă faţă.

Arhetipul reîntoarcei la sine - Hestia

Hestia este o altă zeiţă a focului, dar focul pe care îl personifică este cel al căminului. Ea sălăşluia în miezul fiecărui cămin şi în punctul central al fiecărui sat sau oraş. Hestia este centrul tuturor acestora. Ea este centrul individului, centrul familiei, centrul oraşului, centrul lumii. Reprezintă locul de linişte de unde venim şi către care ne îndreptăm, punctul central către care toţi îşi întorc faţa, punctul în jurul căruia totul se învârte. Ea nu intervine în încăierările dintre zei, ci stă tăcută şi îşi vede de ţesătura ei. Este tăcută şi discretă, însă cere o venerare considerabilă. Hestiei îi mulţumeau grecii înainte şi după fiecare masă.

În cadrul societăţii noastre nu se pune mare preţ pe introversiune, pe ideea de a ne opri o clipă în loc pentru a ne opri gândirea asupra a ceea ce este esenţial. Unii oameni învaţă să-şi satisfacă această nevoie prin meditaţie. Într-adevăr, meditaţia câştigă tot mai multă legitimitate pe măsură ce ritmul vieţii creşte. Simplul fapt de „a sta" este o activitate permisibilă în cele mai neaşteptate locuri. Totuşi, şcolile reuşesc în general să se ţină departe de astfel de activităţi. Atunci când profesorii vor să stea la discuţii legat de valoarea meditaţiei în cadrul clasei, ei sunt forţaţi să revină la argumentele utilitariste şi să aducă probe cu privire la felul în care meditaţia va contribui la creşterea atenţiei şi reuşitelor elevilor lor. Totuşi, există o perspectivă tip Hestia cu privire la educaţie care nu are la bază un astfel de argument. Mulţi profesori au capacitatea de a manifesta prezenţa Hestiei în seninătatea propriei clase, în echilibrul şi concentrarea elevilor lor şi în uşurinţa cu care aceştia învaţă.

Arhetipul extazului - Dionis

Cultul lui Dionis pare să fi fost preluat de greci din Asia. Autoritățile au considerat că venerarea acestui zeu ar fi cumva tulburătoare și, la început, nu au fost de acord cu ea. În cele din urmă totuși, cultul lui Dionis a devenit unul dintre culturile de stat; zeul permisivității și al haosului era venerat cot la cot cu Apollo, zeul ordinii și al moderației. Dezvoltarea teatrului s-a produs în mod deosebit sub protecția acestui zeu, astfel încât explorarea celei mai intense trăiri umane era căutată printr-o formă de artă sofisticată și bine structurată. Dionis nu are nici un fel de respect față de autoritate și nici o considerație față de așteptările societății, pe când menirea școlii este aceea de a face din copii buni cetățeni. Este zeul recoltei și al oportunismului și al celor care fac doar ce vor ei. Aduce atât bucurie cât și durere. Este zeul încărcării cu adrenalină, zeul tragediei, al trăirilor, al jocului, al suferinței, al euforiei, al charismei, al reușitei, al extazului, al noutății, al libertății. Dionis i-ar face pe elevii noștri să danseze, să cânte, să joace teatru, să fie creativi și spontani, să experimenteze fluxul animalic al vieții, să fie total angrenați în ceea ce învață, să experimenteze distracția și libertatea – însă în majoritatea școlilor din zilele noastre nu prea este timp pentru astfel de lucruri. Neville, Bernie (2013, p. 31) consideră că „ne putem gândi la zei ca fiind niște reprezentări ale nevoilor sau pornirilor instinctuale. Poate că nu ne gândim des la extaz și beție ca la niște porniri decât dacă ne concentrăm asupra dependenței. Totuși, se pare că există destule dovezi că avem o nevoie psihologică de cel puțin o experiență ocazională de extaz sau beție, nevoia de a evada din existența noastră ordinară. De-a lungul vremii, oamenii au căutat și au găsit astfel de experiențe în ritualuri religioase, orgasm sexual, în exaltarea dată de ritmul bătăliei sau în droguri cu efect halucinogen. Avem cunoștință de cazuri în care elevii caută extazul în moduri periculoase – călătorii pe tren, sex ocazional, alcool sau alte droguri – și totuși, încă nu considerăm că acestea reprezintă un substitut al experiențelor religioase exaltatoare care au încetat să mai fie accesibile. Din fericire încă putem căuta extazul și beția în multe feluri mai puțin cauzatoare de probleme pe măsură ce ne lăsăm prinși în bucuria jocului, în entuziasmul tribal al unui joc de fotbal, al unui concert, a unei celebrări religioase sau a unei petreceri cu dans. Sau, putem încerca alpinismul sau săritul cu parașuta. Unul dintre cele mai folositoare lucruri pe care un profesor îl poate face pentru elevii săi adolescenți este să îi învețe moduri în care se pot distra fără a se îmbăta sau droga”.

Arhetipul Prometeu mântuitorul

Imaginea Titanului Prometeu a avut o semnificație răsunătoare în conștiința Europei. El reprezintă mintea creativă. Este zeul care a creat omul (nu femeia), care a luat partea omenirii împotriva voinței și mâniei lui Zeus. El este mântuitorul care s-a sacrificat pentru binele omenirii, binefăcătorul care a adus darul tehnologiei din ceruri, profesorul care ne-a arătat cum să ne folosim de inteligența noastră pentru a prelua controlul asupra lumii. El este cel care își proclamă și ne proclamă dreptul de a fi oameni. Viziunea prometeică asupra educației este una foarte simplă: calificarea profesională și educațională aduce putere individului și productivitate societății, iar cel mai simplu, cel mai eficient și cel mai logic și tehnic mod de predare a aptitudinilor este prin formare. De asemenea, este cea mai congenitală cale pentru cei care percep oamenii ca pe niște mașini.

Arhetipul antreprenorului - Hermes

Dacă a existat vreun zeu mai popular decât Afrodita, acela era Hermes, zeul călătorilor, al păstorilor, al hoților, al negustorilor și al cărturarilor. Are un caracter alunecos, fiind un oportunist fără respect pentru moralitatea convențională, un farsor, un mincinos și un hoț. Este evaziv, impredictibil și zburdalnic. De asemenea, este fermecător. Grecii credeau că acest zeu este prietenos cu muritorii, însă aveau grijă să nu se încreadă în el prea mult. În ultimii ani legenda lui Prometeu cu privire la progres a fost înlocuită de legenda pieței lui Hermes, iar Hermes, zeul negoțului, a început să ne domine puternic conștiința. Acest lucru s-a manifestat în felul în care privim acum educația. Piața devine o metaforă dominantă. Multe instituții educaționale sunt mulțumite acum să își prezinte oferta pe piață și să își laude marfa în fața cumpărătorilor. Acestea își bazează deciziile legate de programă nu pe ceea ce este mai bine din punct de vedere cultural sau pe ceea ce o descrie cel mai bine, ci pe ceea ce este mai comercial. În educația specifică lui Hermes există un mare interes pentru comunicare, însă nu se pune accent pe ceea ce merită a fi comunicat. Nivelul de interes este foarte crescut în procesul învățării, însă nu se pune accent pe ceea ce merită predat. Într-o astfel de clasă învățarea informațiilor anoste nu este prea bine văzută. Elevii nu sunt nevoiți să acumuleze informație. Ceea ce contează este aptitudinea de a accesa informația de care ai nevoie și de a ști să te folosești de ea. Profesorii și elevii se simt împliniți din faptul de a fi isteți decât instruiți, găsind modalități de învingere a plictiselii, fiind într-o veșnică mișcare, fiind mai curând

antreprenori decât muncitori sau artişti. Munca grea şi gândirea critică nu au loc în această clasă. Într-o lume în care ni se spune că schimbarea este singura constantă este esenţial să avem o conştiinţă ca a lui Hermes. Dar când vorbim de educaţie ca despre o afacere, acesta trebuie contrabalansat de alţi zei sau ne va duce curând la faliment.

Concluzii

Ar putea străvechile mituri să fi transmis anumite arhetipuri din generaţie în generaţie până în prezent? Poate constitui panteonul grecesc un izvor de elemente structurale generatoare de mituri localizate în psihicul inconştient? Conform teoriei arhetipurilor şi inconştientului colectiv argumentată de Jung şi resuscitată de intervenţiile altor domenii de cercetare, zeităţile greceşti ar putea constitui o sursă de propagare a anumitor *structuri profunde şi universale* (Noam Chomsky) sau a unor *strategii de răspuns transmise genetic* (cum sunt numite în sociobiologie) sau a unor *mecanisme înnăscute de declanşare* (IRM)? Panteonul grecesc poate fi o sursă de inspiraţie pentru modele educaţionale. De asemenea, este posibil ca modelele zeităţilor greceşti să se regăsească în cultura educaţiei contemporane, transmisă intergenerațional de-a lungul timpului. Arhetipurile propuse de noi nu sunt definitive şi nici exhaustive. Putem spune însă că experimentăm aceste pattern-uri în instinctele noastre, în obiceiurile noastre şi în emoţiile noastre. Pentru Jung, cea mai evidentă manifestare a lor culturală se află în imaginile cărora le atribuim în mod colectiv putere şi semnificaţie. Strămoşii noştri le-au personificat ca zei. James Hillman (1977) sugerează că dacă vrem să ne înţelegem pe noi înşine ar trebui să vedem dincolo de comportamentul nostru până la imaginea zeului şi a poveştii divine în care este integrată. Este, de asemenea, necesar să experimentăm aceste poveşti în acelaşi fel în care au făcut-o şi strămoşii noştri, nu doar ca poveşti interesante pe care le auzim, le memorăm şi le spunem copiilor noştri, ci ca poveşti măreţe în cadrul cărora ne trăim propriile vieţi.

Bibliografie

Glasser William, (1990), The *Quality School*, New York, Harper Colphon.
Hillman, James, (1977), *Re-visioning Psychology*, New York, Harper Colphon
Jung, C.G. (2013), *Practica psihoterapiei*, Opere complete, vol. 16, traducere din limba germană de Daniela Ştefănescu, Editura Trei.
Jung, C. G. (1996), *Amintiri, vise, reflecţii*, consemnate şi editate de Aniela Jaffe, traducere şi note Daniela Ştefănescu, Editura Humanitas, Bucureşti.
Jung, C. G. (2003), *Opere complete. Tipuri psihologice*, vol. 6, Editura Trei, traducere Viorica Nişcov.
Jung, C. G. (2004), *Opere complete. Arhetipurile şi inconştientul colectiv*, vol. 1, Editura Trei, traducere Viorica Nişcov.
Jung, C. G. (2005), *Opere complete. Aion. Contribuţii la istoria simbolului*, vol. 9, Editura Trei, traducere Viorica Nişcov.
Jung, C. G. (2005), *Opere complete. Psihologia religiei vestice şi estice*, vol. 11, Editura Trei, traducere Viorica Nişcov.
Jung, C. G. (2012), *Cartea Roşie. Liber Novus*, Editată de Sonu Shamdasani, Prefaţă de Ulrich Hoerni.
Neville, Bernie (2013), ”The Polytheistic Classroom”, în volmul *Jung and Educational Theory*, Editor Inna Semetsky.
Stevens, Anthony, (2006), *Jung*, trad. Oana Vlad, Editurav Humanitas.

Cuprins

Introducere *(p.5).*

Eugenia Maria Pașca, *Conceptions of the role of music in education (p.7).*

Tatiana Comendant și **Arina Țurcan**, *Self-image of students from artistic in higher education institutions (p.16).*

Anișoara Sandovici și **Viorel Robu,** *Identifying and stimulating the creative potential among preschool-aged children (p.25).*

Gabriela Benescu și **Marinela Rusu,** *Education and personal optimization through art (p.37).*

Theodora Chandrinou, *Emotional training and Visual Art – Printmaking techniques in Primary Education (p.50).*

Alexandra Tsigkou, *The school garden as field for cultivating life skills (p.64).*

Sotiria Kafetsi Apostolopoulou, *Olympic Education and children's moral behavior (p.71).*

Panagiotis Manolopoulos, *Drama –Theatrical education - as a tool for skills development in Primary Education (p.80).*

Christina Gatsakou, *The usage of tabletop* ***RPGs*** *as an educational method in language teaching in adults (p.89).*

Esperanza Caro Perdigon, *The power of Art to inspire (p.103).*

Caliga Marina, *Concept "attitude" as factor integrated music education lessons (p.113).*

Gabriela Pașca, *The role of music in the development of child personality (p.127).*

Andrada Ciupeiu, *Knowledge of psychophysical and emotional particularities, a decisive factor in the teaching-learning of a musical instrument process (p.136).*

Tudor Ciupeiu, *Creativity and improvisation in modern music education (p.148).*

Carmen Rusu, **Alina Ilas** și **Ion Iacob**, *Art integration in special education: a lifelong learning perspective (p.162).*

Anamaria Gheorghiu, *Personal and transpersonal development of preadolescents through art therapy (p.174)*

Viorica Crișciuc, *The concept of teaching and formation of musical knowledge: the evolution of pedagogical aspect (p.181).*

Tatiana Gînju, *The impact of art in pupils' formation of personality (p.196).*

Ovidiu Marius Bocșa, *Sense and Sensibility (p.207).*

Cristina Georgina Eftimie, *Art therapy, rebalancing through beauty (p.220).*

Constantin Șerban, *Green Arts – an art therapy tool for enhancing the resilience in cases of trauma in children.(p.234).*

Luminița-Diana Mavropol, *The Pathoplastic Creation of the Children with Pervasive Developmental Disorders (p.250).*

Marina Morari, *The organizing of artistic phenomenon in euro-region space Siret-Prut-Dniester (p. 264).*

Adrian Liviu Măgurianu, *Education's return to mythology (p. 271).*

Cuprins.